

الدكتور/ على أحمد مدكور
عميد معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

الدكتورة/ إيمان أحمد هريدي
معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
١٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٤١٠,٧ ع ل ت ع

على أحمد مدكور.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق/ على أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدى.- القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٧م.

٣٢٨ص : جدو ٢٤سم.

بيليوجرافية: ص٣١٣-٣٢٨.

تدمك: ٦ -٢١٦٥-١٠- ٩٧٧

١- اللغة العربية- تعليم. ٢- اللغة العربية- مناهج.
٣- اللغة العربية- تعليم لغير الناطقين بها. ٤- المدرسون - تدريب. أ- إيمان أحمد هريدى، مؤلف مشارك. ب- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



إخراج فنى

هناء عصام

رقم الإيـــــداع ٢٠٠٦/٢١٦٥

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ
وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾

[البقرة ٢٨٢]

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

من الممكن تعليم العربية للناطقين بها من المحيط غرباً إلى الخليج شرقاً من خلال مناهج موحدة. لكن الأمر يختلف تماماً في تعليم العربية للناطقين بغيرها. فكل موقف لتعليم العربية للناطقين بغيرها ـ أينما كان ـ هو موقف متفرد، ويجب أخذ ذلك في الاعتبار عند تصميم مناهجه وتنفيذها وتقويمها.

فهناك من يتعلم العربية من غير الناطقين بها لفهم القرآن. وهناك من يتعلمها لدراسة الثقافة الإسلامية. وهناك من يتعلمها بغرض الالتحاق بالدراسات العربية والإسلامية في المعاهد والجامعات في البلاد العربية أو في غيرها من البلاد الإسلامية وغير الإسلامية. وهناك من يتعلمها من أجل الحياة والعيش في البلاد العربية. وهناك من يتعلمها لأغراض خاصة سياسية أو اقتصادية أو تجارية أو عسكرية أو قانونية أو طبية أو هندسية، أو دبلوماسية أو إعلامية أو سياحية.... إلخ.

وتعليم العربية لغير الناطقين بها من الأوروبيين والأمريكان يختلف عن تعليمها للأسيويين أو للأفارقة. وتعلمها للمسلمين يختلف عن تعليمها لغير المسلمين. وتعليمها لغير الناطقين بها من الصغار يختلف عن تعليمها للكبار. وتعليمها لكل فرد ولكل جماعة يختلف باختلاف اللغة الأم لكل فرد ولكل جماعة.

ويصبح من الضروري ـ والحالة هكذا، وقبل الشروع في تصميم منهج للدارس أو جماعة الدارسين ـ أن نجيب عن الأسئلة الآتية:

- من هم الدارسون؟
- وما هدفهم من تعلم اللغة العربية؟

- وما مستواهم الحالي في هذه اللغة؟
- وما لغتهم الأم؟
- وما ثقافتهم؟
- وما المستوي اللغوي الذي يريدون بلوغه؟
- وما البيئة التي يحتاجون إلى استخدام اللغة فيها؟
- وما نوع الأنشطة الاتصالية، أو الأكاديمية، أو المهنية العامة، أو الخاصة التي يريدون المشاركة فيها باللغة العربية؟
- وما القيم الثقافية والمعرفية والخبرات والمهارات التي ينبغي تنميتها لديهم؟.
- وما النظريات التي تحكم الممارسة التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها؟

وهكذا تختلف مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى باختلاف نوعيات الدارسين وأهدافهم ولغاتهم وثقافاتهم ومستوياتهم، كما تختلف باختلاف الإمكانيات المتاحة، وباختلاف الزمان والمكان، وحاجات المتعلمين في كل زمان ومكان. كما تختلف باختلاف النظريات اللغوية التي تحكم الممارسات التعليمية في تصميم البرامج واختيار المحتوي التعليمي وأساليب التدريس والتقويم المناسبة... إلخ.

ومن هنا يمكن القول بغير كثير من التجاوز! إن كل موقف من مواقف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو موقف فريد في حد ذاته. فهو يحتاج إلى أهداف خاصة، وإلى مواد تعليمية وأدوات ووسائل مختلفة، وإلى طرائق وأساليب للتدريس والتقويم خاصة.

ومع ذلك يظل المعلم وما يؤمن به من نظريات لغوية وممارسات تعليمية هو العامل الحاسم في نجاح الموقف التعليمي أو فشله.

لكل ما سبق فإن تنظيم هذا الكتاب جاء على النحو الآتي:

الفصل الأول: نظريات تعليم اللغة العربية من القديم إلى الحديث، وهي النظريات اللغوية التي تحكم الممارسات التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها.

والفصل الثاني: واقع مناهج تعليم اللغة العربية لتلاميذ التعليم العام غير الناطقين بها.

والفصل الثالث: تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها.

والفصل الرابع: مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض خاصة.

والفصل الخامس: واقع إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والفصل السادس: كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والفصل السابع: الآثار اللغوية والمعرفية للتعليم باللغات الأجنبية.

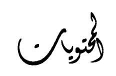
والفصل الثامن: تعليم مهارات اللغة العربية من خلال الثقافة العربية الإسلامية.

والفصل التاسع: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

نسأل الله تعالى أن يرزقنا صدق القول، وسداد الفكر، واستقامة النهج، وإخلاص النية، وإحسان العمل، وحسن الخاتمة.

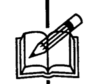
﴿ رَبَّنَا لا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ (٨) ﴾ [آل عمران].

على أحمد مدكور



الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة



الفصل الأول

نظريات تعليم اللغة العربية
من القديم إلى الحديث

الفصل الأول

نظريات تعليم اللغة العربية

من القديم إلى الحديث

اللغة في عصرنا الحاضر

اللغة قدر الإنسان. فلغة الإنسان هي عالمه، وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه. فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية، ووطن وشخصية.

فاللغة هي الهواء الذي نتنفسه، والماء الذي نشربه، والطعام الذي نأكله، والفكر الذي يدور فينا وحولنا. فهي تحمل المجتمع في جوفها، وتعبر عن ضميره، وتشكل حياته، وتوجه سلوك أفراده، وجماعاته، ونظمه ومؤسساته.

واللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته، ونظمه ومؤسساته، وقيمه ومعتقداته. فلا وفاق بدون لغة. ولا مجتمع بدون وفاق.

وكما تسهم اللغة في صياغة المجتمع، فإن المجتمع يسهم بدوره في صياغتها وتطويرها. فالجماعة الناطقة باللغة هي التي تهب الألفاظ معانيها، وتشتق من المفردات ما يعبر عن مستحدثاتها ومراميها.

واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير. فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها، ونحوها، وصرفها، ونصوصها، وفنها، وأدبها.. فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.

أزمة العربية في بلادها:

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية. وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطا بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها؛ لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرنا سجلا أمينا لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهدا على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي عشرة قرون.

وفي اللغة العربية ذاتها سمات تميزها. من أهم هذه السمات قدرتها الفائقة على حساسية التواصل، فاللغة العربية لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير. فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي. كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.. إلخ. كما نقلت إلى البشرية في فترة ما، أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقي. وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة، ممثلة في كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ. فالقرآن نزل بلسان عربي مبين. وهذه حقائق يجب ترسيخها في عقول الناشئة، كما ينبغي أن تكون أهدافا ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة.

وهي لغة موسيقية شاعرة. فإذا تكلم ذو بيان فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لمعانيها وأصواتها. وهي بهذا الجرس والرنين منحت العربي التفوق في الأداء كلاما وكتابة، وغناء وشعرا على وزن وقافية؛ لذلك يجب التركيز في مناهج تعليمها على تدريب المتعلم على التذوق الأدبي والفني، وعلى الإحساس بالجمال في الأداء اللغوي، وعلى حسن الإلقاء.

وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية؛ فقد اشتملت على جميع الأصوات في اللغات السامية. وأصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، ابتداء بما بين الشفتين في نطق حروف كالباء والميم والفاء، وانتهاء بجوف الناطق في حروف كالألف والواو والياء[1]؛ لذلك فإن تدريب الأبناء على إخراج الحروف من مخارجها، ونطق الأصوات بطريقة سليمة، يعتبر هدفا من أهم أهداف مناهج تعليم اللغة العربية.

وبالرغم من تميز اللغة العربية، إلا أننا نعيش أزمة لغوية طاحنة. هي - في الواقع - دليل على انتكاسة الأمة وتبعيتها، وتخلفها عن الركب. ويرجع «نبيل علي» أسباب الأزمة إلى عوامل كثيرة من أهمها:

١- عدم إلمام الكثيرين لدينا بجوانب إشكالية اللغة؛ حيث يقتصر تناولها في أغلب الأحوال على الجوانب التعليمية، والمصطلحية، خوفا من الخوض في دراسة علاقة اللغة العربية بالدين والسياسة القومية والوطنية.

(١) محمد حسنين زيدان «أيهما زرياب» الشرق الأوسط، ٨١٢١/ ١٩٨٤، ص١٣.

٢- قصور العتاد لمعظم منظرينا اللغويين. وخاصة بعد أن أصبحت اللغة ساحة ساخنة للتداخل الفلسفي، والعلمي، والتربوي، والفني، والإعلامي، والتقاني.

٣- خطأ التشخيص لَدائنا اللغوي. حيث يوجه الاتهام إلى إدانة اللغة العربية ذاتها، تحت زعم أن هذه اللغة الإنسانية العظيمة تحمل بداخلها كوامن التخلف الفكري والعجز عن تلبية مطالب العصر!

٤- الابتعاد عن السبب الحقيقي وراء ذلك. وهو العولمة الاقتصادية، وانبهار الجماهير العربية بثقافة الغرب ولغاتها. وتدهور اهتمام الجماهير باللغة العربية، وعدم اعتزازهم بها. وإلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة والجامعات الخاصة، التي تعلم باللغات الأجنبية، والافتخارُ بذلك واعتبارُه نوعا من الوجاهة الاجتماعية، ودليلا على التقدم الحضاري !!! وهنا تقوم اللغة العربية دليلا شاهدا على الانتكاسة الثقافية للأمة في الوقت الحاضر.

٥- غياب إرادة الإصلاح اللغوي. إننا نعاني من أزمة لغوية حادة تلطخ جبيننا الحضاري. وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى الأمة بعدا جديدا، يتعلق بضرورة معالجة اللغة العربية آليا بواسطة الحاسوب[1]. ومع ذلك فحركات التعريب تواجه معارضة شديدة بعد أن سارت شوطا لا بأس به من قبل. والحكومات عاجزة. أو فلنقل بصراحة غير راغبة في فرض تشريع ملزم بعدم استخدام اللغات الأجنبية في التعليم، وفي لافتات المحلات. وغير راغبة في أن تقتدي حتى بإسرائيل التي تحرم استخدام المصطلح الأجنبي الذي يتم إقرار مقابل له باللغة العبرية.. ووصل بهم الأمر إلى أنهم يعلمون أبناء العرب اللغة العربية باللغة العبرية!

---

(١) نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٢٦٥) يناير ٢٠٠١م، ص٢٢٧.

٦- عولمة تعليمنا، بحيث لا تعكس سياساته، ومفاهيمه، وسلوك مدرسيه، وأداء طلابه، ما للغة الأم من أهمية. فالاهتمام باللغة العربية لا يتم إلا من خلال المقرر الخاص بها! وأما المقررات الأخرى فهي حرة طليقة من قيود العربية والالتزام بها. وفي مقرر اللغة العربية ذاته، يتم اختزال العربية في النحو. ويتم اختزال النحو في إعراب أواخر الكلم! ويصل الأمر إلى حد الإبكاء عندما تعلم اللغة العربية من قبل المدرسين باللهجات العامية!... وهكذا لم يثمر التعليم العربي - في الواقع- إلا مزيدا من عزوف الطلاب عن مداومة تعلم لغتهم الأم، وتذوق مآثرها!

٧- التعليم باللغات الأجنبية على مستوى التعليم العام والعالي، بالرغم من الحقيقة العلمية التي أجمع عليها الباحثون واللغويون، وهي أن التعليم بغير اللغة الأم يغلق مفاتيح الفكر، ويعوق عملية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، إلا أن المخططين للسياسة التعليمية قد صموا آذانهم - رغم الاعتراضات المتكررة في كل الندوات والمؤتمرات - عن سماع ذلك. وسمحوا بإنشاء المدارس التي تعلم باللغات الأجنبية على مستوي التعليم العام وهو الأمر المحرم لدي الدول المتقدمة. كما سمحوا بفتح الشعب والأقسام التي تعلم باللغات الأجنبية على مستوي التعليم العالي. غير ناظرين إلى التجربة المصرية القديمة التي كانت تعلم الطب باللغة العربية، وخرجت الأفذاذ النادرين الذين لا يثق معظم الناس إلا بطبهم وعلمهم. وغير مهتمين بالتجربة السورية الرائعة السائدة حاليا!

لقد أدى الاهتمام بالتعليم باللغات الأجنبية إلى إهمال حركة التعريب، بل وإلى معارضته من قبل كثيرين من الأكاديميين، بل ومن بعض رواد الحداثة وما بعدها!

إننا بحاجة إلى إثارة وعي القيادات السياسية في الوطن العربي بخطورة المشكلة اللغوية. التي هي من الخطورة والأهمية بحيث يصعب علاجها أو تناولها من دون إستراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار

خطة قومية أكثر شمولا لإعداد الأقطار العربية للدخول إلى عصر المعلومات والمعرفة[1].

إن رسم الخطة القومية سالفة الذكر يتطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف نهيئ لغتنا العربية لمطالب عصر المعلومات؟
- كيف نبعث الحياة في كيان هذه اللغة العظيمة تنظيرا، وتعليما، واستخداما؟
- كيف نحررها من احتكارية بعض المتخصصين فيها، الذين يدورون حولها ولا يردون حوضها؟
- كيف نخرجها من دائرة اهتمام المتخصصين فحسب إلى الدائرة الأوسع والأشمل. وخاصة بعد أن صار علم اللغة الحديث يستند - فيما يستند إلى الرياضيات، والهندسة، والإحصاء، والمنطق، والبيولوجي، والفسيولوجي، والسوسيولوجي، وأخيرا، علم الحاسوب ونظم المعلومات؟
- كيف نهتم بالمعالجة الآلية للغة العربية، ونعرّب نظم التشغيل، وننتج لغات برمجة عربية، وندخل عصر الترجمة الآلية عن طريق اللغة العربية[2].

إن التقاعس في هذه الأمور في غاية الخطورة؛ حيث إن إسرائيل قد تقدمت إلى منظمة الوحدة الأوروبية لتطوير نظم الترجمة الآلية من لغات دول السوق إلى اللغة العربية (لا العبرية)؛ وذلك حتى تتأهل لدخول الأسواق العربية من هذا الباب، وحتى تستطيع النفاذ المباشر إلى التفاصيل الفنية الدقيقة لتعريب نظم المعلومات، والاحتفاظ بالأسرار التكنولوجية الدقيقة لتعريب نظم المعلومات. فإذا سمحنا لإسرائيل أن تتولى نيابة عنا مهمة معالجة اللغة العربية آليا، فعندئذ تكون قد حلت بنا كارثة ثقافية كبرى[3].

---

(١) نبيل على: المرجع السابق، ص٢٣١.

(٢) نبيل على: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٤٨)، شوال ١٤١٤هـ، أبريل ١٩٩٤م، ص١٣٥.

(٣) نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص٥٥.

ضرورة تعليم الناشئة مبادئ البرمجة:

إن نظم التشغيل تتعامل حاليا مع اللغـة العربية مثلها مثل غيرها من اللغات الأخرى على مستوي عنصر الحرف. لكن مع تـقدم نظم التشغيل الآتي لا محالة، سوف ترتقي هذه النظم للتعامل مع الكلمة العربية، أي على المستوي الصرفي، ثم مع الجملة العربية؛ أى المستوى النحوي. لكن هذا يحـتاج إلى جهود المستثمرين، ومساهمة البـاحثين والخبراء والمطورين؛ لأن شركات المايكروسـوفت الأجنبية ليس لديها الدافع للإنفاق على اللغـة العربية، وليس لديها الخبـراء في هذه اللغة أيضا؛ لذا يحـتـاج الأمـر إلى جـــهـود المخلصين من أبناء الوطن الـعـربي في كل هذه المجالات.

كما أننا في أمس الحاجة إلى أن نعلم صغارنا مبادئ البرمجة باللغة العربية؛ نظرا إلى العلاقـة الوثيقة بين البـرمجة والفكر من جـانب، وبين الفكر واللغة من جانب آخر. وقد عربت لغات سهلة للصغار مثل لغة «اللجو» ولغة البيسك إلا أن جهـود التعريب قـد توقفت - للأسف - هي الأخـرى، في ظل غياب الحـماس للتعريب عموما، إضافة إلى أسباب أخرى.

اللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال:

إن تعلم اللغة العـربية إنما هو عمليـة ذهنية واعيـة لاكتسـاب السيطرة على الأنماط الصـوتية والنحـوية والمعجـمـية، من خـلال دراسة هذه الأنماط وتحليلهـا بوصفها محتوى معرفيـا. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشروط لإتقانها. فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه(١).

ولكن أين مـوقع النحو من كل هذا؟ ومـا دوره في تدريس العربيـة وحفظ نظامها؟

إن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام؛ فـإن تحدث المتـعلم أو قرأ أو كتب كـان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب.

---

(١) رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول، ص٣٩٩.

النظريات اللغوية من القديم إلى الحديث:

لكن تدريس النحو قد خضع لنظريات لغوية حددت موقفها عبر التاريخ.

إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ـ كما يعلم عندنا ـ ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية! وقد أدي هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة ذاتها.

إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعاً عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة [1].

إنه لا يمكن فهم دور النحو في تدريس اللغة العربية، دون فهم النظريات التي تفسر نظام اللغة، وتحكم طرائق تعليمها وتعلمها على مر العصور.

ويمكن القول ـ بصفة عامة ـ إن تفسيرَ نظام اللغة وطريقةَ تعليمها وتعلمها، والوقوفَ على دور النحو في ذلك، قد مر عبر العصور من خلال ثلاث نظريات رئيسة هي بحسب الاصطلاحات الحديثة:

- النظرية البنيوية.
- والنظرية السلوكية.
- والنظرية المعرفية.

وسنعرض لكل نظرية من هذه النظريات، ولدور النحو فيها من حيث المبنى والمعنى والتعليم والتعلم فيما يأتي من هذا الفصل.

---

(١) انظر: على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الشرعية الرابعة، دار الفكر العربي،١٤٢٧هـ،٢٠٠٦، ص٢٨٧.

النظرية البنيوية
بين عبد القاهر ودي سوسير وتشومسكي

يرى الباحث أن «البنيوية» اسم حديث نسبيا لطروحات قديمة. بدأها الإمام عبدالقاهر الجرجاني - المتوفي سنة ٤٧١هـ - فيما يسمي بنظرية **«النَّظْم»** التي تناولها بالتفصيل في كتابه: دلائل الإعجاز. ثم أعاد طرحها - بشكل أو بآخر - دي سوسير فى العشرينيات من القرن العشرين تحت اسم **«البنيوية»** أو النظام. ثم أعاد الحديث عنها تشومسكي في الستينيات من القرن العشرين تحت اسم النظرية **«التحويلية التوليدية»** أو **«النحو التوليدي»**.

نظرية النَّظْم عند عبدالقاهر:

اهتم السابقون على الإمام عبدالقاهر الجرجاني بالألفاظ، وجعلوا لها شأنا كبيرا في تحقيق بلاغة الكلام. ورفض عبدالقاهر ذلك بشدة، على اعتبار أن الألفاظ عنده تابعة للمعاني، وأنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا ونظما، وإنما تتوخي الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبَعْتها الألفاظ وقفوت بها آثارها. وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولاحقة بها. إن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق[١].

فالإعجاز في النص القرآني أو النص الأدبي البليغ عند عبدالقاهر لا يكمن في الألفاظ بالدرجة الأولي، وإنما يكمن في الأفكار. فطريقة بناء الفكرة وترتيبها وإخراجها هي أساس البلاغة. والبلاغة التي ترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ تجعل لغتها عالمية، يستمتع بها أصحاب اللغات الأخرى حين تترجم لهم. فلن يستمتع غير العربي - مثلا - بنص عربي يترجم له، إذا كان كل ما يميزه هو مجموعة من

(١) عبدالقاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ، ص٤٤.

الألفاظ العربيـة الجميلة؛ لأن الترجـمة لن تستطيع مهـما بلغت دقتهـا نقل جمال الألفاظ العربية، وإنما يستمتع حيث يكون النص ذا قيمة فكرية[1].

إن النَّظْم عند عبدالقاهر ذو مستويين: مستوي فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس. فـهو يربط بين البلاغة - باعتبارها فنا قـوليا - وبين الفنون الجميلة الأخرى، مثل الرسم والنحت والتصوير والنقش. ويري أن الفنان هو الذي يهب المادة الخـام وجودا جديدا، فقد يتناول اثنان قطعة من الحجـر، فيشكل واحد منهمـا من هذه المادة تمثالا رائع الدقة والجمال، يكاد ينطق بالمعـاني التي أودعها فيه الفنـان، في حين يصنع منها الآخر مسخا مشوها لا يعبر عن شيء. وهنا تجد الفارق كبيرا بين الصورتين مع أنهما في الأصل من مادة واحدة. وكـذلك الحال بين الشاعر والشـاعر الآخر في توخّيـهما معاني النحو ووجوهه التي هي محصول النَّظْم[2].

والعمل البلاغي الجميل في نظرية عبـدالقاهر لا يمكن الفصل فيه بين الشكل والمضمون. ولا يمكن النـظر فيه إلى كل جزئية على حـدة. ولكن يجب النظر إليه باعتباره كلا متماسكا. فالنَّظْم من النظام. فلو أخذنا مثلا جزءا من التمثال الجميل كأنف التـمثال، وفـصلناه عن بقية الجـسم، فإنه لا يمكن الحكم عليه بالجـمال أو عدمه، إنما يحكم عليه بموضعه من التمثال وتناسقه معه.

كذلك الأمـر في الفن القولي؛ فـالنَّظْم أن تكون كل جزئيـة فيه في خـدمة النظام العـام. وأن تكون كل جزئيـة في مكانها من التـعبـير تقـديما أو توسطا أو تأخيرا. وأن تكون هناك علة وسبب يقتـضي وضع كل جزئية في مكانها، حتى لو وضعت جزئيـة في غير مكانها لاختل النَّظْم. وهذا لا يمكن أن تحقـقه الألفاظ ولا غرابة الكلمات ولا خفتها، وإنما يكون بمراعـاة المعاني النحوية للكلمات، وموافقة هذه المعاني النفسية.

---

(1) أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتـراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص٩٨.

(2) المرجع السابق، ص١٠٢.

فالنَّظْم إذن عند عبدالقاهر هو إدراك المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. أو بمعني آخر: هو إدراك المعاني النحوية، واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف[1].

وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أواخر الكلام، ونطق الكلام حسب القواعد الإعرابية. وإنما المقصود بقية القرائن النحوية من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والابتداء والإخبار. فتنظر في وجوه كل باب وفروقه. فتعرف لكل حال موضعها. وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. فالاسم، أي اسم، قد تجيء به فاعلا مرة، وقد تجيء به مفعولا مرة أخرى، وقد تقدمه مرة ثالثة، وقد تؤخره مرة رابعة، لأنه يدل على معني نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة. فهناك فوارق ـ مثلا ـ بين أن تقول : زيد ينطلق وينطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد. . . وهناك فوارق في وجوه الشرط والجزاء ـ مثلا ـ بين أن تقول : إن تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، . . وكذلك الأمر في الحال، وفي الفاعل والمفعول. . إلخ.

إذن لكي يتحقق النَّظْم لا يكتفي بالإدراك الواعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هذه المعاني في بناء العبارة ونسجها - فبناء العبارة ونسجها. عند عبدالقاهر- يتطلب أمرين: الأول الاختيار والثاني التأليف. أما الاختيار فيراد به اختيار الكلمة المناسبة للمعني النفسي لدي الأديب. وهنا ينبغي إدراك أنه حتى المترادفات، هناك كلمة أفضل من كلمة في سياق معين، بينما الأخرى قد تكون هي الأفضل في سياق آخر. أما التاليف فيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب من العبارة وفقا لمعناها النحوي؛ فوضع الكلمة موضع الابتداء يختلف عن وضعها موضع الإخبار. ومجيء الخبر مقدما يختلف عن مجيئه في موضعه مؤخراً. ومجيء المفعول مقدما على الفعل والفاعل يختلف عن مجيئه في موضعه بعدهما. . وهكذا. . فالعبرة بمدى وفاء الكلمة للمعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه[2].

(١) المرجع السابق، ص١٠٤.

(٢) انظر: على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولي، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م، ص١٦٠ ـ ١٦٣.

وقد حاول الباحثون ـ على نحو ما فعل عبدالقاهر ـ بناء ما سماه بنظرية إسلامية للغة، تقوم على أساس أن اللغة عملية عقلية معقدة تتجلي في توخي معاني النحو بين معاني الكلمات بناء على مقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الذهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلم. هذه التراكيب أساسها المعاني النحوية والمعاني المعجمية، حيث إن عمليات التفكير العقلية لا تتعامل مع معاني الكلمات مفردة، بل تتعامل معها عندما تكون مرتبطة بمعاني النحو. هذه العمليات العقلية تربط أغراض المتكلم بهذه التراكيب في داخل الذهن، ثم تربط هذه التراكيب مع شكلها الصوتي ـ الألفاظ ـ في خارج الذهن، في الفم واللسان والبلعوم[1].

وعلى هذا ترى هذه النظرية أن المعاني هي الأساس في تركيب الكلام، بينما تبقي الأصوات – أي الألفاظ – تابعة لهذه المعاني وخادمة لها. كما تري هذه النظرية أن اختلاف الألسن بين البشر آية من آيات الله، قال تعالي: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ (٢٢)﴾[الروم].

ويري صاحب هذه الفكرة أن الله قد أودع في جهاز اكتساب اللغة وإنتاجها قوانين أساسية لأي لغة إنسانية في كل زمان ومكان. فمعاني الكلام: الخبر والاستفهام والتعجب والأمر والنهي، وما إلى ذلك، كلها متوفرة لجميع البشر. إضافة إلى ذلك، فقانون الإسناد من مسند ومسند إليه هو الركيزة الأساسية في بناء الكلام الإنساني، وعملية الإسناد هذه تقوم على قواعد التعليق التي ذكرها الجرجاني. وهي قواعد فطرية وضعها الله في ذهن الإنسان. وتري أن الاسم له أهمية كبيرة في عملية الإسناد مقارنة بالأفعال والحروف التي لا تقوم بهذا الدور. قال تعالي: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (٣١)﴾[البقرة].

وتري هذه النظرية أن قواعد التعليق السابق الإشارة إليها تساعد على وصف الاختلاف بين اللغات. كما يري صاحب هذه الدراسة أن النظرية الإسلامية للغة،

(١) سعود بن حميد السبيعي «نحو نظرية إسلامية للغة» في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، ربيع ١٤٢١هـ، يوليو ٢٠٠٠م، ص٥-٢٠.

والأفكار التي استندت إليها، لها إمكانات هائلة لم تتحقق بعد. ويمكن تحقيقها إذا توفرت لها الهمم والعزائم والرغبات الصادقة[1].

العمومية اللغوية والعمومية في لغة الجينات:

ويمكن الربط بين القوانين الأساسية لاكتساب اللغة في التصور الإسلامي السابق، وبين ما سماه بعض الباحثين - وهو بصدد بيان أوجه الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات - بالعمومية اللغوية[2]. فقد ثبت نظريا، ومن خلال البحوث الميدانية للأنثربولوجيا اللغوية، أن جميع اللغات الأساسية تشترك في خصائص عديدة، سواء على مستوي الصوتيات، أو بنية الكلمات، أو تراكيب الجمل وأنماطها، أما لغة الجينات فهي لغة عامة مشتركة بين جميع الكائنات. وهي تتسم بدرجة عالية من العمومية، حيث تستخدم نفس الأبجدية الرباعية، ونفس الكود الوراثي، أو معجم الكلمات (الكودونات)، التي تشفر لنفس مجموعة الأحماض الأمينية.

وتفيد القراءة في سفر الإنسان أو الجينوم البشري[3] أن المادة الوراثية لكل الناس سواء، نحن البشر جميعا نشترك في ٩٩,٩٪ من مادتنا الوراثية؛ فالاختلافات بين الشعوب ضئيلة جدا، وهذه الفروق، وإن كانت ضئيلة جدا، موجودة. وستجد من يضخم فيها من العنصريين وأنصار تميز الأجناس، وخاصة ممن يمتلكون العلم في زماننا؛ فمن يمتلك العلم هو صاحب القوة.

ولكن ينبغي الإحاطة بأنه رغم العمومية اللغوية والعمومية في لغة الجينات، إلا أن عمومية لغة الجينات تفوق عمومية اللغات الإنسانية، نظرا لوحدة أبجدية لغة الجينات، واختلاف أبجدية اللغات الإنسانية واختلاف معاجمها. إلا أنه يبقي أنهما يشتركان في صفة العمومية، ولا ينبغي استبعاد أن العمومية اللغوية هي نتاج العمومية في لغة الجينات.. وذلك يحتاج إلى المزيد من البحث بالتعاون مع

---

(١) المرجع السابق، ص٥.

(٢) نبيل على: «وراثة اللغة ولغة الوراثة» في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (٢٧)، أبريل ٢٠٠١م، ص٢٦.

(٣) أحمد مستجير «الجينوم: قراءة في سفر الإنسان»، في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (١٨)، يوليو ٢٠٠٠م، ص١٤.

العلماء المهتمين بكشف أسرار خريطة الجينوم البشري، والعلاقة بين اللغة وبين البيولوجيا الجزيئية.

الخاصية التوليدية عند عبد القاهر:

لقد واجه اللغويون قديما وحديثا سؤالا مهما هو: **كيف للغة الإنسانية المحدودة من حيث عدد الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعابير اللغوية؟** وجاءت الإجابة من قبل على يد عبد القاهر الجرجاني، في سياق حديثه عن المعاني النحوية التي هي الأساس في تشكيل النَّظْم. فهو يرى أن النظم إنما يكون بمراعاة المعاني النحوية للكلمات وموافقتها للمعاني النفسية. فالمقصود بالمعنى النحوي **هو الدور الذي تؤديه الكلمات في التراكيب، واختلاف هذا الدور للكلمة الواحدة باختلاف التراكيب التي توضع فيها هذه الكلمة.**

إذن فالكلمة الواحدة تكتسب معاني كثيرة بحسب المكانة التي تأخذها في التراكيب، فإن جاءت فاعلا يكون لها معنى، وإن جاءت مفعولا يكون لها معنى آخر وإن جاءت ظرفا يكون لها معنى ثالث، وإن جاءت حالا، أو تمييزا، أو مضافا إليه، أو مبتدأ، أو خبرا، أو اسما لإن أو خبرا لكان.. إلخ، فإنها تعبر عن معان مختلفة. وأحيانا تأتي الكلمة نفسها مصاغة في صيغة معينة، كصيغة المبالغة، أو اسم الفاعل، أو الصفة المشبهة، أو اسم المفعول؛ فيختلف المعنى النحوي لها في كل حالة. وكذلك الأمر إذا جاءت على وزن فعَل بفتح العين، فإنها تختلف عنها هي نفسها إذا جاءت على وزن فعُل بضم العين.. وهكذا وهلم جرا.

والجدير بالملاحظة هنا أن اختلاف وضع الكلمة في التركيب يولد معاني نحوية كثيرة. والعربية هنا من أغنى لغات العالم. لكن الأجدر بالملاحظة هنا أيضا هو أن إدراك الفوارق الدقيقة التي يحدثها تغيير مكانة كل كلمة في الجملة، وإدراك الوضع المناسب للكلمة بحيث تغطي المعنى النفسي المطلوب، هو الذي يحقق معنى النَّظْم، وهو سر البلاغة في القول البليغ.

وقد عبر الإمام عبد القاهر عن هذا «**التوليد النحوي**» الذي يحدث نتيجة الوضع الدقيق للكلمة في الجملة أو العبارة، وقد أعطى مثالا لذلك بقوله: «**فلينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد،**

ومنطلق زيد، وزيد المنطلق، وزيد هو المنطلق... ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك إن تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت، وأنا إن خرجت خارج. كما يمكن النظر في الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: جاءني زيد مسرعا، وجاءني يسرع، وجاءني وهو مسرع، وجاءني وقد أسرع»[1]. وهكذا يتم توليد المعاني النحوية الكثيرة من ألفاظ قليلة، وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة، وبإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق، مما يولد المعاني النحوية المختلفة.

النحو التوليدي لدي عبدالقاهر وتشومكسي:

وقد جاءت الإجابة على السؤال السابق. **وهو كيف للغة الإنسانية المحدودة الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعابير اللغوية؟** على لسان تشومسكي صاحب نظرية «**النحو التوليدي**» في العصر الحديث، التي تتناول كيفية توليد الصيغ اللغوية المتعددة من الكلمات وأشباه الجمل والتي تلخصها مقولته الشهيرة: **اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة.**

ويوجه نبيل على النظر إلى العلاقة في الخاصية التوليدية بين البيولوجيا الجزيئية وبين اللغة. فإذا كانت اللغة تستطيع أن تولد معاني نحوية كثيرة من مفردات وحروف قليلة، فقد أظهر مشروع الجينوم خطأ التقديرات السابقة لعدد جينات النص الوراثي البشري، والتي تقدر حاليا بمالا يزيد عن ٣٥ ألف جين، إذ لا بد أن يكون هذا الرقم غير دقيق، وإلا فكيف لهذا العدد المحدود من الجينات أن يولد كل هذه البروتينات والإنزيمات والوظائف الفسيولوجية، والخصائص البيولوجية والغرائز النفسية؟ لكن الإجابة جاءت عن طريق نظرية النحو التوليدي التي تتناول توليد الصيغ اللغوية المتعددة من حروف وكلمات ومقاطع محدودة.

وفي ظل ما طرحناه من «التوليد النحوي» الذي بدأه عبدالقاهر، وبني حوله تشومكسي نظريته اللغوية، لا يبدو غريبا أن يكون عنوان المحاضرة التي ألقاها أحد علماء البيولوجي في حفل منحه جائزة نوبل هو : **التوليد النحوي للحياة**[2].

---

(١) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص٣٠٢.

(٢) نبيل علي: «وراثة اللغة ولغة الوراثة» مرجع سابق، ص٢٦.

ثنائية البنية اللغوية:

لقد أقام الإمام عبدالقاهر نظريته في النَّظْم على ثنائية المعاني والألفاظ. إلا أنه قد أعلى من شأن المعاني وجعلها الأساس في اختيار الألفاظ وتركيبها، حيث قال: إنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ، من حيث هي ألفاظ ترتيبا ونظما، وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك. فإذا تم لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها. وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ، بل ستجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها، ولاحقة بها. وإن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق[1].

على النسق نفسه تقريبا أقام تشومسكي نظريته اللغوية، على أساس أن منظومة اللغة ذاتُ بنية ثنائية. ويقصد بذلك أن الجملة اللغوية لها بنية سطحية ظاهرة، هي تلك التي ننطق بها (أي الألفاظ)، وبنية منطقية عميقة، وهي البنية التي تتشكل في مخ صاحب الجملة قبل النطق بها (أي المعاني المرتبة)... وعملية الإخراج الصوتي هي عملية تحول هذه البنية العميقة، أي البنية الفكرية، وقد تجسدت ألفاظا، وأصواتاً، ونبرا وتنغيما، وتقديما وتأخيرا، وإظهارا، وحذفا، وإضمارا... إلخ.

وهكذا نري أن الثنائية اللغوية لدى العالمين واضحة. ولكننا نرى أن عبدالقاهر كان مبدعا في تأكيده أن بنية اللغة إنما تبدأ في الذهن بالوقوف على المعاني وترتيبها، والعلم بمواقعها في النفس، وما يستتبع ذلك من دقة الاختيار والترتيب للألفاظ المنطوقة. وربما كان ذلك هو السبب في أن دي ـ سوسير قد سمي الأفكار والمعاني «البنية العميقة».

لكننا ـ مع ذلك ـ نفهم من معني «النَّظْم» أن عبدالقاهر قد جعل الثنائية تتلاشي في عنصر ثالث هو النَّظْم. وجعل البلاغة كلا متكاملا من المعنى واللفظ

(١) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص.٤٤

معا. وبما أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، فالنظم - إذن - عنصر ثالث. فالثنائية اللغوية قد تحولت على يديه إلى ثلاثية[1].

دي سوسير والبنيوية.

جاء اللغوي السويسري فردينان دي سوسير في بداية القرن العشرين ليؤكد ما قاله عبدالقاهر من قبل ثمانية قرون؛ فاللغة في رأيه «نظام» من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة. فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ فتحت ظاهر سطحها، ترقد بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات؛ نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ؛ وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات؛ وبين المعني والسياق؛ وبين أصل اللفظ ومشتقاته؛ وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم.. وهلم جرا. وهذه العلاقات في طبيعتها ليست علاقات اعتباطية عشوائية، بل يحكمها عدد من المبادئ العامة التي تشترك فيها جميع اللغات، كما سبق القول.

لقد قامت البنيوية لدي دي سوسير على ثنائية الرمز ومدلوله، ليمهد بهذه الثنائية للقاء اللغة مع المعلوماتية وجوهرها الثنائي المعروف.

ولما كانت اللغة هي سندريلا[2] العلوم ورابطة العقد في خريطة المعرفة الإنسانية، فقد امتدت البنيوية إلى مجالات معرفية أخرى. وكان أن طبقت في مجالات علم النفس، ونقد الأدب والشعر، والتنظيمات السياسية والاجتماعية. وقد يكون من المناسب في هذا المجال القول بأن عبدالقاهر كان أول من وضع أسسا علمية لنقد الأدب والشعر، وهي تلك التي أشار إليها في نظريته للنَّظْم التي سبقت الإشارة إليها.

وتقوم البنيوية لدي دي سوسير **على ركيزتين**: الأولي وجود علاقة عضوية بين الرمز اللغوي ومعناه، **والثانية** ضرورة الفصل في التحليل البنيوي بين

---

(1) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص١٦٨.

(2) د.هـ. روبنز موجز تاريخ علم اللغة، عالم المعرفة رقم ٢٢٧، الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت رجب ١٤١٨هـ، نوفمبر ١٩٩٧م ص ٣١٨ - ٣٢١ وانظر أيضا نبيل على: «وراثة اللغة ولغة الوراثة»، مرجع سابق، ص٢٢.

الموضوع، وبين وجهة النظر الذاتية للشخص القائم بعملية التحليل؛ وذلك ضمانا للموضوعية في التحليل. سواء كان موضوع التحليل موضوعا أدبيا أو أسطورة أو تنظيما اجتماعيا.

العولمة تستخدم التفكيكية في هجومها الحالي:

تختلف التفكيكية مع التوجهين السابقين ؛ فالرمز اللغوي أو اللفظ لا يحيل إلى معني بعينه، كما في البنيوية، بل يحيل إلى رمز آخر، والرمز الآخر يحيل إلى رمز آخر.. وهكذا تسلم الرموز بعضها إلى بعض بطريقة يستحيل معها الوصول إلى معني نهائي. فالمعني - بالتالي - مرجأ دوما.. ليظل الكاتب أو القارئ يدور في حلقة مفرغة يستحيل معها الوصول إلى معني نهائي[1].

وبناء على هذا الإرجاء والاستحالة في الوصول إلى المعني، أطلقت التفكيكية حرية قراءة النصوص... حتى النصوص المقدسة. فهناك عدد لا نهائي من القراءات المحتملة لكل نص، وفقا لخلفية القارئ وهدفه من وراء القراءة. وعلى هذا الأساس جاءت نظرية القراءة التي أسسها جاك دريدا، والذي استحدثت منهجا لتفكيك النص المكتوب، والكشف عن تناقضاته الكامنة، وثغرات فكر مؤلفه، ومناوراته اللغوية[2].

والآن تستخدم العولمة الأسلوب التفكيكي في هجومها على الثقافات الأخرى، وخاصة الثقافة العربية الإسلامية، بقصد تقطيع أوصالها، وعزل ثوابتها عن متغيراتها، ثم إعادة بنائها على نحو جديد لخدمة أغراض المعولمين!

البنيوية وتدريس اللغة:

إن المدخل في تدريس اللغة - وفقا لهذه النظرية - هو شرح النظام النحوي والصرفي (البنية العميقة)، ثم الانطلاق من هذه المعاني النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغوية الأخرى والتطبيق عليها، من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة

---

(١) نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١م، ص١٦٧.
(٢) المرجع السابق، ص١٧٧.

والشواهد والنصوص.. إلخ، وهو ما نسميه حاليا بالطريقة «**القياسية**» في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وطريقة «**النحو والترجمة**» في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

لقد ظن البعض أن الطريقة القياسية تعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوروبية، كأثر من آثار الممارسة في اللغتين اليونانية واللاتينية. لكن التاريخ يروي لنا أن هذه الطريقة عميقة في ممارسة تعليم اللغة في التاريخ العربي الإسلامي، خاصة في كتاب سيبويه، وكتب ابن عقيل، وشذور الذهب، والأشموني وغيرها من الكتب التي تبعت الطريقة القياسية في تعليم العربية لأبنائها وطريقة النحو والترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

والطريقة القياسية هي إحدى طرائق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية بناء على القاعدة؛ أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة. ولما كانت الجزئيات قد لا تنطوي كلها تحت القاعدة العامة؛ فقد أدي هذا إلى الحذف، والتقدير، والتأويل، واختلاف الآراء في المسألة الواحدة. لكن المشكلة أن تدريس النحو صار غاية في ذاته لدي المتأخرين؛ حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير، بصرف النظر عن الممارسة اللغوية الصحيحة!

وتقوم **طريقة النحو والترجمة** في التدريس على شرح القواعد، والانطلاق منها إلى تعليم قراءة النصوص العربية وترجمتها إلى اللغات الأم أو اللغات المحلية. وقد اعتمد على هذه الطريقة في تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، وفي أفريقيا. حيث كان الطلاب يحفظون سور القرآن، وتشرح لهم الألفاظ والمعاني، ثم تشرح القواعد التي تساعد على فهم التراكيب، ثم يدربون على قراءة النصوص وكتابتها وترجمتها إلى اللغات المحلية.

ومن أهم منطلقات هذه النظرية في تدريس اللغة ما يأتي:

١- اللغة نظام من القواعد النحوية التي لا بد من فهمها كشرط لممارسة اللغة على نحو صحيح.

٢- اللغـة نشاط ذهني، وتدريب عـقلي، يشتـمل على تعلم نظام اللغـة، وتذكر قـواعدها، والتفـريق بين المعاني النحـوية، ثم القياس عليـها من الأمثلة والنصوص.

٣- نظام اللغة وقـواعدها النحوية والصـرفية هو الإطار المرجـعي لتعليمـها وتعلمها.

٤- سيطرة الدا سين وفقـا لهذه النظرية يكون على مهـارات القراءة والكتابة قبل الاستماع والكلام.

طرائق التدريس وفقا للنظرية البنيوية:

الطرائق المتبـعة في تدريس العربية وفـقا للنظرية البنيوية كـالطريقة القيـاسية وطريقة النحو والترجمة، تسير غالبا على النحو الآتي:

١- يلم الد رس بقواعد اللغة العربية ... ف أصواتها وقواعدها وخصائصها أولا.

٢- تقدم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية.

٣- تقـدم الأمثلة والنصـوص والتراكـيب حـسب ما يقـتضـيه ... لغـه وقواعدها؛ فالألفاظ تابعة للمـعاني النحوية. والطلاب ـ بمساعدة المعلم ـ يردون الفروع إلى الأصول ويطبقون القواعد على النصوص.

٤- ضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبط بمعرفة النظام اللغوي وقواعد النحوية والصرفية.

٥- «إذن فـتنمـية قـدرات الطالب العـقليـة هدف أسـاسي من أهداف هذه الطريقة حـتى يستطيع مـواجهة مـواقف التعلم المختلـفة بمشكلاتها غـير المتوقـعة. من هنا يتـدرب الطالب كثيـرا على القيـاس النحوي، وعلى استقراء القاعدة النحوية» في الأمثـلة والشـواهد والنـصوص البلاغية[1].

---

(١) رشدي أحمد طعيـمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخـرى، جامعة أم القرى اللغة العربية، العدد (١٨)، ص٣٥١.

النظرية السلوكية

أري أن النظرية السلوكيـة لم تبدأ حديثـا مع السلوكيين في القرن العـشرين وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى **العلامة ابن خلدون** المتوفي سنة ٧٢٧هـ، وإلى نظريته المسماة «**الملكة اللسانية**».

تقوم نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون على أسس ثلاثة:

أولها : أن «السمع أبو الملكات اللسانية»[1].

ثانيها: أن اللغة هـي «عبـارة المتكلم عن مقصودة. وتلك العبـارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان»[2].

ثالثها: أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو، الذي هو علم صناعة الإعراب.

أما السلوكيون المحدثون فقد تمثلت آراؤهم في كتاب «**السلوك اللغوي**» الذي أصدره عالم النفس السلوكي المشهور **سكنر** عام ١٩٥٧م. فقد لجأ السلوكيون في محاولتـهم تفسير السلوك اللغوي إلى الـعوامل الخارجية التي تؤثر فـيه. فالسلوك اللغوي في نظرتهم عبارة عن مثير واستجابة.

وقد شن تشومسكي هجومـا عنيفا في مقالة له عام ١٩٥٩ ينتقد فـيها كتاب سكنر سالف الذكر ورؤيته السطحية للسلوك اللغوي.

وبعد الستينيات انتقل الاهتمام إلى المتعلم ذاته باعـتباره عاملا أساسيا وفاعلا في عملية تعلم اللغـة. ومن ثم بدأ التركيز على المتعلم وحـاجاته والأغراض التي يتعلم اللغة من أجلها.

كيف يكتسب الإنسان اللغة؟

ولكن كيف يكتسب الإنسـان اللغة؟ سؤال طرح كثيرا دون إجـابة شافية في مـعظم الحالات. نحـن ندرك المدخلات إلى الموقـف التعليـمي؛ لأن هذا نصنعـه بأيدينا. ونحن قادرون على قياس المخرجات عـن طريق أساليب القياس المختلفة. لكننا لا ندري حتى الآن ماذا يحدث داخـل العمليات، أي داخل المخ الإنساني، هذه المعجزة المحيرة، صنع الله الذي أحسن كل شيء.

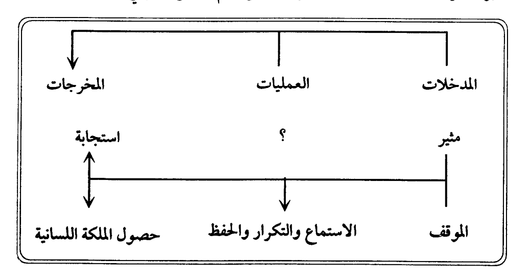
---

(١) انظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، الفصل الخاص بتدريس النحو.
(٢) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٧٨، ص:٥٤٦.

سكنر والسلوكيون:

للإجابة على السؤال الذي بدأنا به هذا الحديث، وهو كيف يكتسب الصغار اللغة الأم؟ على النمط نفســه تقريبا، الذي قال به ابن خلدون استـحالت اللغة في نظر سكنر صـاحب النزعـة السلوكيـة المحضـة في علم النفس المعـرفي **إلى نظام لاكتساب العادات. فهي نوع من أنواع السلوك الشفـاهي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التي يكتسبها الفرد من خلال الخبـرة، والتجربة، والمحاولة والخطأ.** وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنـواع السلوك السمعي الشفاهي! كما رأينا عند ابن خلدون.

وبهذا التفسير حاول سكنر أن يخضع اللغة قسرا **لثنائية المثير والاستجابة**. أي أن اللغة **مدخلات** و **مخرجات**. وأغفل بذلك جوهر القضـية، حيث يكمن السر اللغوي، أي **العمليات** التي تحدث بين المثـير والاستجـابة. باختصار لقـد افترض سكنر عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشـرة دون اعتبار لما يحدث بينهـما داخل المخ الإنساني[1]. وذلك خلافا للفهم البنيوي الذي يفترض وجود بنية وسيطة داخل المخ البشري لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية. وبذلك وضعت البنيوية أساس علم النفس المعرفي.



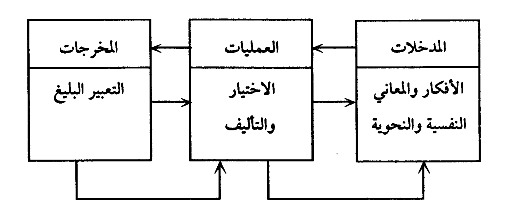
اكتساب اللغة: نموذج ابن خلدون وسكنر

(1) Salkie, Raphael, linguistics and Politics, Unwin Hyman, Ltd. Great Britain, 1990, P.85.

فلو أخضعنا هذا النموذج لمفهوم **النَّظم** المكون من مدخلات وعمليات، ومخرجات، فإننا نجد أن نموذج سكنر قد قفز فوق العمليات ولم يعترف بوجودها أصلا. أما ابن خلدون فقد حاول وصف ما يحدث داخل النفس نتيجة الحفظ والتكرار فقال: «إن الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقوم أولا وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالاً. ومعني الحال أنها صفة غير راسخة. ثم يزداد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة».

وعلى العكس من سكنر، فقد تأثر كل من دي سوسير وتشومسكي بافتراض كانط وجود قدرة ذاتية كامنة في العقل الإنساني، أو «غريزة» لغوية تتوارثها أجيال البشر أو بنية عميقة قوامها نسق معرفي كامن في العقل يربط بين المدخلات والمخرجات.

وفي غياب البحث العلمي التطبيقي لإثبات صحة هذه الفرضية لجأ تشومسكي إلى التجريد الفلسفي لإثبات وجود هذه الغريزة لكي يفسر الكيفية التي يكتسب بها الأطفال لغتهم الأم، وذلك بتطويع هذه الغريزة للمطالب الخاصة للبيئة اللغوية التي ينشأون فيها. . . وهكذا استحالت اللغة وفقا لهذا النموذج الافتراضي إلى غريزة بشرية أو إنسانية عامة، مثلها مثل غيرها من الغرائز التي يشترك فيها الناس جميعا على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وبيئاتهم الاجتماعية.



اكتساب اللغة: نموذج عبد القاهر ودي سوسير وتشومسكي

وفي إطار المنحى المعرفي، طرح تشومسكي مجموعة من الأسئلة المحورية التي تحتاج إلى جهود علم النفس المعرفي، ومن أهم هذه الأسئلة ما يأتي:

١- ما هذا النسق المعرفي أو البنية العميقة، وماذا بداخل عقل الإنسان من معارف لغوية؟

٢- كيف ينشأ هذا النسق؟ أو بمعنى آخر كيف يكتسب الأطفال اللغة الأم؟

٣- كيف توظف هذه المعرفة في الاستماع والفهم، وفي النطق والحديث، وفي تعرّف الرموز في القراءة والفهم؟

٤- وما السر وراء الخاصية الإبداعية للغة التي تجعلها قادرة على توليد عدد لا نهائي من التعابير النحوية واللغوية؟[1].

لقد اقترض علم النفس من علم اللغة هذا التوجه البنيوي التوليدي، بافتراض وجود بنية عميقة داخل المخ البشري، لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية. ويتوقع أن تتخذ هذه البنية العميقة أو آليات الذهن اللغوي مدخلا لفهم طبيعة عمل طاقات الإدراك الأخرى، كالإدراك السمعي، والإدراك البصري، والحدس، والبصيرة النافذة، والقدرة على التخيل، وحسن التوقع... إلخ.

لذلك يأمل علماء النفس (السيكولوجي) وعلماء دراسة وظائف الأعضاء (الفسيولوجي) أن يؤدي كشف النقاب عن النشاط اللغوي لمخ الإنسان (أي العمليات) ولو جزئيا إلى إلقاء الضوء على السر الذي أودعه الله في هذه المعجزة المستعصية على الفهم... أي المخ البشري.

طريقة تربية الملكة اللسانية:

قد يكون من المناسب أن نعيد طرح سؤال تشومسكي: **كيف يتعلم الطفل اللغة؟ وكيف ينشأ هذا النسق المعرفي؟ أو كيف تبنى هذه الغريزة أو الملكة؟**

يقول العلامة ابن خلدون: **«السمع أبو الملكات اللسانية»**. وهذا يعني أن بناء الغريزة والملكة اللغوية يبدأ بالاستماع الجيد إلى النصوص الجميلة.

(١) المرجع السابق، ص١٩.

اللغة ملكة:

سبق أن قلنا إن دي سوسير وتشومسكي قد خالفا سكنر ـ الذي اختصر العملية المعرفية في المثير والاستجابة ـ بإقرار أن هناك بنية معرفية عميقة في مرحلة العمليات، هي التي تربط بين المثيرات اللغوية وبين الاستجابات أو ردود الأفعال، وقد استحالت هذه البنية العميقة، عن طريق التجريد الفلسفي، إلى «غريزة» «بشرية»، أو «ملكة إنسانية»، موجودة لدي كل البشر، وأن المخ الإنساني يقوم ببناء هذه الغريزة أو الملكة على نحو ما لم يستطع أحد تفسيره حتى الآن.

وهنا نصل إلى ابن خلدون الذي قدم لنا في بداية القرن الثامن الهجري نظريته في بناء الملكة اللسانية، والذي يري أن أهداف تعلم اللغة لا تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم «ملكة اللغة».

فاللغة في المتعارف - كما يقول ابن خلدون - هي «عبارة المتكلم عن مقصوده» وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها «وهو اللسان».

تتكون الملكة بالاستماع:

يقول ابن خلدون: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم.. فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل»[1]، وأبرز مثال على ذلك أن أبناءنا يتعلمون اللهجات العامية، ويستخدمونها مثلنا تماما بدون منهج أو معلم.

كيف تفسد الملكة؟

كيف فسدت «الملكة»؟ يقول ابن خلدون: «فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده... ويسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه

(١) ابن خلدون: المرجع السابق، ص ٥٤٦.

وهذه، فاستحدث ملكة (ثانية) وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا هو معنى فساد اللسان العربي. ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم»؛ ولذلك كان أهل الصناعة العربية يحتجون بها. لكن فساد اللسان العربي استمر في عصر ابن خلدون، وازداد فسادا واضطرابا مع تقدم الزمن حتى عصرنا الحاضر.

كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب؟

يقول ابن خلدون: «لما جاء الإسلام وفارقوا (أي المسلمون) الحجاز لطلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقي إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين - **والسمع أبو الملكات اللسانية** - ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأساً ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على الفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة، شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع. ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا. وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم. فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة. ويقال بإشارة من علي - رضي الله عنه - إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أيام الرشيد. فهذب الصناعة، وكمل أبوابها. وأخذ عنه سيبويه، فكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار إماما لكل ما كتب فيها من بعد[1].

تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو:

ثم يدخل ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية، فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب إنها: «**علم بكيفية لا نفس كيفية**» ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين «**الملكة**» و«**قوانين الملكة**»، أي بين العلم

(١) ابن خلدون: المرجع السابق، ص٥٤٧.

النظري، والممارسة العملية، ويقدم تمثيلا لذلك بمن يجيد «علم الخياطة» ولا يمارسها عملا، أو ممن يجيد «علم النجارة» ولا يقدر على ممارستها. فإذا سألته عنها شرحها لك خطوة خطوة، ولو طالبته بتنفيذ ما شرح أو شيء منه لم يحكمه. ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية، وهي العلاقة بين النحو والملكة اللسانية فيقول: إن كثيرا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه.

يوضح ابن خلدون هذه القضية في فصل في المقدمة بعنوان: «فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم» والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها - في التعبير عن بعض أنواعها -: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفق الثوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها.. إلخ، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا. وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتتعاقبانه بينكما... إلخ، وهو إن طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه[1].

«وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل (وليس العمل نفسه). كذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوي ظلامة، أو قصدا من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه

(١) ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص: ٩٥٨.

الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. **فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية معها بالجملة**[1].

إذن فكيف تربَّى الملكة اللغوية في رأي ابن خلدون ؟

لكن المتعلم العربية الآن - كما كان الأمر في عهد ابن خلدون - لا يملك هذا المناخ اللغوي الصافي، وذلك المشرب العذب المتاح الذي كان ميسوراً لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي. بل العكس هو الصحيح. إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه دفعاً عن صحة اللغة وجمالها اجتماعيا وثقافياً : استماعاً، وقراءة، وكتابة. ولم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي الطيع الأصيل الذي يلفته له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد ! إذا كان هذا هو حال المجتمع عموماً، فماذا نعمل على مستوي المناهج الدراسية على وجه الخصوص؟

يري ابن خلدون أنه بعد أن انتهي العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعاً وسليقة، فإنه لا بد من اصطناع المناخ اللغوي اصطناعاً متعمداً، واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية. فيقول : «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخاً، وقوة. . .

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقداً، فيقول: «وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً

(1) ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص:٥٥٨.

ونثراً، ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا يجب أن يكون تعلمها، والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه» [1].

تكوين العادات اللغوية:

يقول ابن خلدون : إن «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولا وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعني الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة[2].

كما يري أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن تبث في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها أهم قوانين العربية، ويؤكد أن الملكة لا تربي من خلال نصوص تحفظ دون فهم، «**فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم**».

لا قيمة لقواعد الإعراب وحدها:

إذن فتربية الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية في عهده. وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ. بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه «قرائن الكلام».

كما يقرر أن اللغة العربية على عهده «لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل من المفعول. فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد؛ لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها. ويبقي ما تقتضيه، ويسمي «بساط الحال» محتاجا إلى ما يدل عليه. وكل معني لابد أن تكتنفه أحوال تخصه. فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود، لأنها صفاته. وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها

(١) المرجع السابق، ص٥٥٩.
(٢) المرجع السابق، ص٥٥٤.

بالوضع. وأما في اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تركيب الألفاظ وتأليفها من تقديم وتأخير أو حذف أو حركة إعراب، وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة».

ويؤكد ابن خلدون أن البلاغة والبيان كانت ما تزال ديوان العرب ومذهبهم في عهده. وأنه لا يجب الالتفات «إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق. حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد (عهد ابن خلدون) ذهبت. وأن اللسان العربي فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه. وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم، وألقاها القصور في أفئدتهم»[1].

ما يستفاد من النصوص السابقة:

من العرض السابق لتصور ابن خلدون في تربية الملكة اللسانية يمكن استنباط ما يأتي:

أولا: لقد قرر ابن خلدون فكرته، وهي أن تربية الملكة اللسانية لا يضرها عدم حفظ القواعد النحوية، وفقدان الإعراب، إذ تغني عنه القرائن، وهي فكرة جريئة، لم يجرؤ أحد قبله أو بعده على القول بها على هذا النحو المتكامل. فهو - إذن - يري أن فقدان الإعراب من لغات الأمصار في عهده - وكما هو الحال في لغتنا الآن - ليس بضائر لها، ما دامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد.

ثانيا: قدم ابن خلدون تصوره في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها «ملكة» تكتسب بالتعليم والمران والدربة، ومادامت هذه «الملكة» قد تحققت للمستخدمين للغة في الأمصار في عهده، فإنها تكون صحيحة بليغة بدون الإعراب، إذ فيها من القرائن ما يغني عنه.

(1) محمد عيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص٥٥ ومابعدها.

ثالثا: يري ابن خلدون أن تربية «الملكة اللسانيـة» يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعني، بما أسماه «القرائن الدالة على خصوصيـات المقاصد» كالتقديم والتأخـير، والحذف، والحروف غير المستقلة.

رابعا: إن تربية «الملكة اللسانية» لا تتم إلا من خلال حفظ النصوص الأصلية الراقيـة والشواهد الحيـة المتطورة «وعلى قـدر المحـفـوظ، وكثـرة الاستعمال، تكون جـودة المصنوع نظما ونثرا، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها».

خامسا: أن يتم تناول النصوص كما تنطق فعلا، وأن تتم دراستها من حيث مسـتوي الأصوات، والحـروف، وبنية الكلمة، والتـركيب والدلالة، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادسا: أن «الملكة اللسانيـة» لا تربي من خلال نصوص تحـفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم.

النظرية السلوكية في التدريس:

أثرت النظرية السلوكية ببعديها القديم المتمثل في تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون، والحديـث المتمثل في بـناء العادات اللغـوية عند سكنر، في المداخل التي اتبـعت في تدريس اللغات الأم عـمومـا، وفي تدريس اللغات الثـانية علـى وجه الخصوص. حـيث نري التأثير واضحا فيـما يسمي «**الطريقة المباشرة**»، والطريقة «**السمعية الشفوية**» في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

- فالنظرية السلوكـية تري أن عملية تعلـم اللغة عبارة عن اسـتقبال مـثير، وإصدار استـجابة. وأن تعزيز اسـتجابات معـينة يؤدي إلى تكرارها حتى تتكون العادات اللغـوية على حد تعـبير سكنر وأنصـاره، أو حتى تتكون الملكة اللسانية على حد تعبير ابن خلدون.

- اللغـة نظام صوتي كـلامي، وليس كـتابيـا. والإنسـان يتعلم اللغـة بدءا بالاستماع إليـها، ثم نطق أصواتها قبل التعرض لشكلهـا المكتوب. فالفرد يتعلم اللغة بدءا بالاستماع فالكلام، ثم القراءة فالكتابة.
- تعلم اللغة يـبدأ بالمحاكـاة، والتذكر، والحـفظ، واكتسـاب العادات بمثل اكتساب العادات الاجتماعية عن طريق التدريب والتعزيز.
- تعليم اللغـة هو تعليم «النفس كيـفيـة» أولاً وليس «العلم بكيفـية» أولاً، حسب تعبير ابن خلدون. أو هو «تعليم اللغة» وليس «عن اللغة»، حسب التعـبيـر السلوكي الحديث؛ ولذلك يجب تدريـب المتعلم على الممـارسة اللغوية وليس على تعلم القواعد.
- تعليم اللغة مـستغن عن تعليم النحـو الذي هو معرفـة أواخر الكلم، في عـبارة ابن خلـدون. وهو أمر يمكن أن يؤجـل إلى المستـويات العليـا أو المتخصـصة في دراسة اللغة، فالفـرد يمكن أن يتعلم اللغة الثانيـة بالمحاكاة كما يتعلم الطفل لغته الأم.
- الفرد يتعلم ثقافة اللغة مـن خلال النصوص والعبارات التي تحكي عادات الشعوب وتقاليـدها وأساليب حياتها، وفنونها وآدابهـا وكل ما يميزها عن غيرها.
- اللغة تعلم من خلال اللغة ذاتها، وليس من خلال لغات أخرى، فالمتعلم لا بد أن يفكر باللغـة التي يتعلمهـا من خلال منهجـها الفكري ونظامـها الدلالي.
- لا بد من اصطناع بيـئة لغوية طبـيعيـة؛ حيث تدرس النصـوص والأمثلة والشواهد في مـواقف طبيـعية ترتبط بمدلولات الـنصوص، أو عن طريق تمثيل الأدوار، أو عن طريق تعلم الأشـياء الموجودة بالفعل في البـيئة التي يوجد فيهـا المتعلم، كما في الطريقة المباشرة لتعـليم اللغات لغير الناطقين بها.

• إن الكبير يتعلم لغته الثانية كما يتعلم الطفل لغته الأولى، أي عن طريق الربط المباشر بين الأسماء والمسميات. فالاستخدام الفعلى للغة في الحياة أساس التعلم.

• يتم تعليم النحو بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات المحكمة والنصوص الجميلة التي يتم تكرار الاستماع إليها وممارستها.

• تنمية قدرة المتعلم على المحاكاة، والنطق الصحيح، واكتساب مهارات الكلام، يفوق الاهتمام بتنمية المهارات العقلية، والقدرة على القياس والاستقراء والاستنتاج[1].

مدخل للتدريس

يترتب على المنطلقات السابقة أن تسير طريقة التدريس غالبا كما يأتي :

١- تدريب المتعلم على عادات الاستماع الجيد، والكلام السليم، وتعزيز هذه العادات.

٢- تدريب المتعلم على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

٣- يعلم النحو من خلال الأنماط اللغوية التي استمع إليها وتكلم بها، وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها. ولا تعلم إلا القواعد الواردة في النصوص، حتى لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية؛ على اعتبار أن القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لاضرورة لدراستها لغير المتخصصين.

(١) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم العربية، مرجع سابق، ص٣٦٠.

النظرية المعرفية

تشير النظرية المعرفية «إلى تصور نظري لتعليم اللغات .... يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها. وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه»[1].

وهذا يعني أن يتوافر لدي المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة، حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية.

فتعلم اللغة وفقا لهذه النظرية هو عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوي معرفيا [2].

فالتعلم - إذن - نشاط ذهني. يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة. وهكذا نحس بمذاق النحو التحويلي التوليدي لتشومسكي في هذه النظرية.

منطلقات هذه النظرية:

تعتمد هذه النظرية كما يذكر رشدي طعيمة على عدة منطلقات، من أهمها ما يأتي:

١- اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة. وتعلُّم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.

٢- إن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا. فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة. فقواعد اللغة مثل قواعد

(١) رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص٣٩٨.
(٢) المرجع السابق، ص٣٩٩.

الشطرنج، يتقنهـا الفرد إن تعلمها في مـوقف طبيعي يمارس فيـه بالفعل هذه القواعد.

٣ - الإنسان خاصـة مزود بالقدرة على تعلم اللغات. إن تعلم اللغـة صفة إنسانية. فهـو موجود في الانساق البيولوجية للإنسان. فـتعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث في أي وقت من حـياة الإنسان مادام قـد أخذ مكانه في موقف ذي معني لديه.

٤ - إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بهـا. وأن الممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعني وليس في مجرد التدريب الآلي عليها[١].

٥ - تولي هذه النظرية المعرفية اهتمامـا خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد.

٦ - تعتبـر السيطرة على نظام اللغة شـرطا لممارستهـا. وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظـمة الصوتية والمعـجميـة بالإضافة إلى نظام القـواعد النحوية.

٧ - تعتمـد هذه النظرية على عنصر الفهم، الذي يعني أن تـكون الممارسة اللغوية ممـارسة واعيـة، وليست تكرارا آليـا لتدريبات نمـطية مكررة دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها.

٨ - الممـارس للغة من خـلال هذه النظرية لديه مـصفـاة، تمر من خلالهـا الممارسة اللغوية قبل وقوعها[٢].

دور النحو في التدريس:

١- يتحتم على الطالب الإلمام بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي كي يتمكن من ممارسة اللغة العربية وهو على وعي بنظامها.

٢ - يسـير الدرس وفق الطريقـة الاستنبـاطيـة، أو وفق ما يسـمي «بالمنظِّم المتقـدم»، أو «المنظِّمات المتقدمـة» التي تهدف إلى مسـاعدة الطالب على

(١) المرجع السابق، ص ٤٠٠ - ٤٠١.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٠٧- ٤٠٨.

تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات، والوضوح، والتنظيم، وربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للطالب. وتهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعليم ذا معنى، وتسهل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم.

٣ - تعتمد هذه الطريقة على أمرين : **أولهما الاعتماد على صيغ منظمة وملائمة لتفكير المتعلم عند تقديم المفاهيم المعرفية**، وتقديم المفاهيم بشكل متدرج في عموميتها وشمولها، والأمر الآخر، ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم، أي تقديمها من خلال ما هو مفيد عنده[1].

٤ - تقدم النصوص في مواقف ذات معنى لدى المتعلم، **ويحتوي على المفاهيم المراد شرحها**. عن طريق شرح هذه النصوص يتم عرض هذه المفاهيم والقواعد، وتوضيح أبعاد النظام اللغوي للغة العربية. **ثم يأتي التطبيق في مواقف تشتمل على نصوص وحوارات وألعاب لغوية** . . إلخ.

٥ - إن الهدف ليس هو حصر المواقف التي يمكن أن يمر بها الطالب ثم التدريب عليها كما في النظرية السلوكية. لكن الهدف هو تدريب المتعلم على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة يصعب توقعها أو التنبؤ بها أو حصرها. وهنا تلتقي النظرية المعرفية مع نظرية النُّظُم ونظرية النحو التوليدي؛ **حيث يتم تطبيق القاعدة الواحدة في مواقف غير محدودة وغير متوقعة. وهنا يكون القياس والتحويل والابتكار**.

٦- التركيز في التدريس وفقا لهذه النظرية على تنمية القدرة الذهنية عند الطالب، وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء وعلى مبادئ التعميم والتطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسيرها حتى تتضح في ذهن المتعلم. فالتعلم الواعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها. وفهم القواعد لا بد أن يسبق التطبيق عليها.

---

(١) رياء المنذري «فاعلية استخدام المنظم المتقدم في تحصيل النحو لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي» رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤، ص٦ - ٧.

٧- بما أن التعليم في هذه النظرية يبدأ بالفهم الواعي للمفاهيم النحوية فالممارسة عليها، فإن الكتب المقررة على الطلاب تسير على أساس المنهج الاستنباطي أو القياسي، الذي يبدأ بعرض المفاهيم ثم التدريب عليها.

٨- الدرس يبدأ بعرض مادة جديدة، وتمرينات عليها، ثم أنشطة لغوية تطبيقية.

٩- كل المهارات تعلم في وقت واحد. تبدأ بعرض المادة المراد تعلمها، ثم الاستماع إلى النص أو الموقف الاتصالي، والتدريب على قراءته وعلى استنتاج ما فيه من مفاهيم، ثم تطبيق هذه المفاهيم على مواقف جديدة مناسبة لنوعية المتعلمين.

طريقة التدريس وموقع النحو فيها:

نعرض فيما يلي طريقة مقترحة تقوم على أساس الاستفادة من مميزات النظريات البنيوية، والسلوكية، والمعرفية. وتتكون من ثلاث مراحل : التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة.

أولا: مرحلة التخطيط:

يتم تحديد القواعد النحوية المقررة لفئة المتعلمين حسب الهدف من التعلم، وحسب نوعية الدارسين وخبراتهم السابقة، وبما يتسق مع منطق النظام في اللغة العربية. يتم اختيار النصوص الجميلة المناسبة، والتي تتسق مع حركة الحياة وثقافة اللغة العربية. ويتم الربط بين هذين على اعتبار أن تعلم القواعد المقررة سيتم استنباطاً واستنتاجاً واستقراء من خلال هذه النصوص.

ثانيا: التنفيذ:

يتم تناول النصوص المناسبة- لكل مرحلة أو لكل صف دراسي - بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، واستنباط القواعد المقررة، من خلال الإجراءات الآتية:

١- الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعني، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

٢- التدريب على قراءة النص قراءة جهرية، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣- الوقوف علي نظام اللغة وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصف كما هي موجودة في النص مع التركيز على أسس الاستنتاج وقواعد الاستقراء، وقواعد التعميم لنظام اللغة، ومجالات التطبيق.

٤- قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسة، ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٥- الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص وقواعد ذلك.

٦- حفظ النص حفظا جيدا (إن كان من القرآن أو السنة أو الأدب شعره ونثره)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

٧- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته والقراءة حوله.

ثالثا: التقويم والمتابعة:

ويتم في خطوتين: **الأولي** وتتمثل في تقويم تعبير التلاميذ وفقا للمعايير التالية:

أ- سلامة النطق والإلقاء.

ب - سلامة الكتابة ووضوح الخط.

ج- سلامة الأسلوب (كل ما يتصل بالنحو والصرف).

د- سلامة المعاني.

هـ- تكامل المعاني.

و- منطقية العرض.

ز- جمال المعني والمبني.

الخطوة الثانية: وتتمثل في معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في تعبير التلاميذ من حيث المبني والمعني أثناء التدريس وفيما يلي ذلك من دروس. وهنا يجب ملاحظة عدة أمور مهمة:

١- أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب أو كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية أو البلاغية.

٢- أنه يجب الاكتفاء في المرحلة الابتدائية أو مستوى المبتدئين بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المراحل التالية.

٣- لا يخصص لكل مفهوم نحوي نص قائم بذاته، حتى لا تلوي أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية والبلاغية المنشودة.

٤- أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هي منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو عوامل الإعراب في مراحل التعليم العام أو في المستويات المختلفة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٥- أن يحاط المتعلم ببيئة لغوية عربية سليمة في كل جوانب المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.



الفصل الثاني

واقع مناهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها

الفصل الثاني

واقع مناهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها

مناهج تعليم اللغة العربية للناشئة الناطقين بلغات أخرى موضوع واسع ومتشعب؛ لذلك سأحصر المناقشة في هذا الموضوع في صور ثلاث:

- مناهج تعليم العربية للناشئة في البلاد العربية.
- ومناهج تعليم العربية للناشئة في البلاد الغربية.
- ومناهج تعليم العربية للناشئة في البلاد الإسلامية (غير العربية).

أولاً: مناهج تعليم العربية للتلاميذ غير الناطقين بها في البلاد العربية

إن معظم الدارسين في هذه الفئة من أبناء الجاليات المقيمة في بعض البلاد العربية لفترات طويلة، إما لتنفيذ بعض المشروعات، أو للدراسة، أو للعمل، أو لدراسة الدين الإسلامي. ومن ثم فهذه الجاليات - في مصر - على سبيل المثال - تري ضرورة دراسة العربية في المدارس بهدف القدرة على التواصل مع أبناء المجتمع والتعامل معهم، أو بغرض الاستمرار في دراسة العربية بعد عودتهم إلي بلادهم[1].

وتعاني معظم المدارس الموجودة في البلاد العربية العديد من الصعوبات، لعدم توافر المعلم المؤهل، وعدم وجود مواد تعليمية مصممة بطريقة علمية، وعدم توافر الكتب المصممة وفق معايير علمية، وافتقار معظم المدرسين إلي المعارف والمهارات التربوية اللازمة للتدريس، وندرة توظيف الوسائل التعليمية بطريقة

---

(١) إيمان أحمد محمد هريدي: «منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولي بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ١٩٩٨م.

تربوية سليمة. وهذه الأمور كلها تؤثر سلبا في اتجاهات التلاميذ نحو اللغة العربية ونحو الحضارة والثقافة العربية والإسلامية.

إن تعليم اللغة العربيـة للأطفال الناطقين بغيرها في المدارس الخاصـة عامة، وفي مدارس الجاليات الأجنبية عامة، كـالمدارس الإنجليزية والأمريكية والفـرنسية والألمانية واليابانيـة وغيرها يُعاني مـعاناة شديدة في كل عنصر من عناصـر العملية التعليمية تقـريباً: المعلمون غير معدين وغير متـخصصين في معظم الأحوال. ولا توجد كتب مدرسية متخصصة إلا في الأحوال النادرة، وطرائق وأساليب التدريس المتبعة أقل ما يقـال فيها أنها تنفر التلاميذ من دراسـة اللغة العربية، إذا أضفنا إلي ذلك عدم الاهتمام المتـعمد في معظم الأحوال، فإن الصـورة السيئة تشتد قتـامتها بشكل مزعج.

لقد أثبتت بعض الدراسـات أن الكتب المستخدمة في تعليم العـربية للأطفال غير الناطقين بها، إضافة إلي الأسلوب التقليدي العقيم المتبع عادة في تعليم العربية لأبنائها، قد لقيا فشلاً ذريعـاً، الأمر الذي جعل معظم هؤلاء الأطفال يعزفون عن إكمـال دراسة اللغة العربيـة في كثير مـن هذه المدارس، كما جعل البـقية الباقـية يخفقون في تحقيق التقدم المأمول في مواصلتها والاستمرار في تعلمها[1].

وهناك تجارب مماثلة للتجربة السابقة في مصر في بلاد عربية كثيرة في الأردن وفي سوريا ولبنان، وفي بعض دول الخليج العربية، لا تفترق كثيراً عما سبق ذكره في التجربة المصرية.

ومع ذلك فهناك برامج تخطو علـى طريق النجاح. فهناك على سبـيل المثال برنامج للأطفال صغار السن في مـعهد اللغة العربية بجامعة أفـريقيا العالمية. وهي تجربة جديدة يـخوضها المعهـد، حيث بدأ البرنامج عام ١٩٩٨، حـيث أعد بعض الأساتذة تصوراً خاصاً لهذا البرنامج، حددوا فـيه عدد الساعات الدراسية في اليوم بخمس سـاعات. كما لجأوا إلي الاسـتعانة ببعض الـتجارب السابقة، مـثل كتب الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلاميـة الدولية؛ ككتاب اللغة العربية للناشئين؛ الجزءين الأول والثاني.

(١) المرجع السابق.

بالإضافة إلي ذلك فإن البرنامج قد صمم بحيث تتخلله بعض الأنشطة المصاحبة لمشاهدة السينما، والفيديو، والاستعانة بالألعاب اللغوية، والمسرح، والقيام بالرحلات[1].

ومعظم الدارسين في هذا البرنامج من بيئة لغوية واحدة، إذ إنهم ماليزيون. ومع ذلك فقد تكوّن هذا البرنامج من ثلاثة مستويات، ويتحكم في توزيع الدارسين عليها معياران؛ المعيار اللغوي، وزمن التحاق كل دارس بالبرنامج.

إن أهم ما يشكو منه هذا القطاع هو الإهمال غير المبرر بعدم فتح أقسام وشعب لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معظم الجامعات وكليات التربية العربية عامة، والمصرية على وجه الخصوص، الأمر الذي جعل الصورة مخجلة وغير مقبولة، ولا يمكن الدفاع عنها.

ثانياً: مناهج تعليم العربية للناشئة في البلاد الغربية

إن أية مؤسسة تعليمية لا تستطيع أن تعزل نفسها عن المجتمع الكبير الذي توجد فيه وإلا لفظها هذا المجتمع؛ لهذا فإن إنشاء مدرسة إسلامية تستقبل أبناء المسلمين في المجتمع الغربي - كالمجتمع الأمريكي مثلاً - أمر يختلف تماماً عن مدرسة تنشأ في مجتمع عربي إسلامي؛ فالمحيط المجتمعي الكبير إنما هو رحم ثقافي، يغذي المدرسة بالمفاهيم والقيم والتقاليد الحاكمة لعمليتي التعليم والتعلم. وعلى هذا فإن مدرسة إسلامية تنشأ في المجتمع الغربي تجعلنا نضع في الاعتبار - في تصميمنا لمناهج هذه المدرسة - ضرورة القيام بعمليتين متضادتين مطلوب التعايش معهما:

الأولي أن الأبناء يعيشون في ظل مجتمع غربي (غير عربي وغير إسلامي)، له قوانينه وثقافته وحضارته ولغته وفلسفته.. إلخ، مما يفرض على الأبناء تعرّفها واستيعابها واحترامها.

---

(١) تاج السر بشير: "تجربة معهد اللغة العربية - جامعة أفريقيا العالمية"، في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٣٠ رجب - ٢ شعبان ١٤٢١هـ/ ٢٨ - ٣٠ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص١٢٨.

والثانية أن الأبناء المسلمين لهم عقيدتهم التي تفرض عليهم اتجاهات وقيماً وسلوكيات وتصورات يؤمنون بها، وقد يتعارض بعضها مع ما هو محيط بهم في المجتمع الغربي. والمطلوب من هؤلاء الأبناء أن يتعلموا هذه العقيدة وما تتطلبه من واجبات وسلوكيات، فضلاً عن ضرورة التمكن من اللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم[1].

لقد اهتم العرب والمسلمون بالحفاظ على هويتهم الثقافية منذ أن وطئت أقدامهم أرض المهجر. وتمثل اهتمامهم بالحفاظ على هويتهم في نقل عاداتهم وتقاليدهم وأساليب حياتهم إلي أوطانهم الجديدة فأقاموا مدارسهم الخاصة، وأسسوا المساجد والمراكز الثقافية، وظل قلقهم على مستقبل أبنائهم العقائدي والثقافي واللغوي يؤرقهم طوال الوقت خوفاً من الذوبان في ثقافة الأرض الجديدة.

وكانت نتيجة هذا القلق الدائم أن أقام المسلمون الأمريكيون من ذوي الأصل الأفريقي مدارسهم الخاصة، فاشتهرت منها مدارس «سستر كلارا محمد» ذات الفروع المنتشرة في جميع أنحاء أمريكا. وظهرت المدارس الإسلامية التي بدأت باختيار مناهج إحدي البلدان العربية لتدرسها في مقرري اللغة العربية والتربية الإسلامية، بينما تتبع مناهج الولايات التي تتواجد فيها في بقية المواد.

واشتهرت من هذه المدارس على مستوي القارة الأمريكية مدرسة **النور** بولاية نيويورك، ومدرسة **الغزالي** بولاية نيوجرسي، ومدرسة كنساس ستي بولاية ميسوري، ومدرسة **الأمل** بمينابلس بولاية منيسوتا، ومدرسة **الهدي**، و**الأكاديمية الإسلامية السعودية**، و**أكاديمية واشنطن الإسلامية** بولاية واشنطن التي أنشئت عام ٢٠٠٠م بجهود خاصة... إلخ.

وقد وصل عدد المدارس الإسلامية بالولايات المتحدة وحدها ما يقرب من (٥٠٠) خمسمائة مدرسة. ولقد تضامت أخيراً مجموعة من هذه المدارس فكونت

---

(١) سعيد إسماعيل على، وعلى أحمد مدكور: تقرير عن "مدرسة النور الإسلامية" غير منشور. أعده الباحثان إثر زيارة تقويمية قاما بها لبعض المدارس الإسلامية في ولايتي نيويورك ونيوجرسي في شوال ١٤١٨هـ - فبراير ١٩٩٨م. ص٦.

مجلساً يهتم بتوحيد مناهجها وسياساتها التعليمية، يعرف باسم مجلس المجتمع المسلم للمدارس الإسلامية (MASCIS)[1]:

Muslim American Society Council for Islamic Schools.

لقد اتفقت كل هذه المدارس - رغم تباين مستوياتها - على هدف واحد وهو الاهتمام بتعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية بغرض وصل الأجيال الجديدة بتراثها العربي الإسلامي، وتمكينها من قراءة النصوص العربية والإسلامية وفهمها.

وتستخدم هذه المدارس في تدريسها مواد متعددة، كما تعتمد على مهارات المعلمين في تطويع المواد التعليمية ذات الغرض العام لتحقيق أهدافها الخاصة. فلقد قررت أخيراً أكاديمية واشنطن الإسلامية - على سبيل المثال - تدريس كتاب «العربية للحياة» تأليف الدكتور محمود صيني وزملائه للمستوي المتوسط من طلابها بدءاً من فصل الربيع لعام ٢٠٠٠م. وتتمحور موضوعات هذه السلسلة - كما هو معروف - حول مفاهيم تربوية إسلامية تاريخية وفقهية؛ تقدم فيها المفردات في سياق إسلامي مترابط، يهدف إلي تكوين حصيلة لغوية تساعد الدارس على قراءة النصوص وفهمها مباشرة.

لكن الصورة ليست دائماً في كل المدارس على هذا النحو الذي يبدو مشرقاً من بعض جوانبه. فهذه المدارس في أمسٍّ الحاجة إلي معلمين مدربين قادرين على تصميم المواد الدراسية على أسس علمية تؤدي إلي بلوغ الكفاية اللغوية المطلوبة. ولنتذكر أن هذا التحدّي سيظل يلازم أمر تعليم العربَية للناطقين بغيرها، لا في أوروبا وأمريكا فحسب، بل في العالم العربي أيضاً؛ وذلك بسبب تقاعس معظم جامعات الوطن العربي، وكليات التربية بها عن تلبية هذه الحاجة الملحّة التي تتصل بعقيدتهم ولغتهم وثقافتهم وهويتهم!.

ولكن ما الحادث بالفعل في معظم هذه المدارس الغربية؟

(١) تاج السر حمزة الريح «اللغة العربية لأغراض خاصة في الولايات المتحدة» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم ٢ - ٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ ٤ - ٦ يناير ٢٠٠٣م ص٩ - ١٠.

الوصف القادم لبعض المدارس العربية الإسلامية في المجتمع الأمريكي، حدث أن اشترك كاتب هذه السطور في عمل تقويم للأداء فيها[1].

تلاميذ هذه المدارس من أبناء الجاليات الإسلامية الذين يعيشون في المجتمع الأمريكي. ينتظم التلاميذ في هذه المدارس من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. وهم يدرسون المنهج الأمريكي المقرر عليهم - بالضبط - كتلاميذ المدارس الأمريكية الأخرى باللغة الإنجليزية. وهم نوعية ممتازة من التلاميذ، لأنهم من أسر مهتمة غالباً بشؤون أبنائها، ومهمومة بهمومهم ودراستهم.

لكن المشكلة هي أن التلاميذ عندما يلتحقون بهذه المدارس تكون مستوياتهم مختلفة ومتنوعة فيما يتصل باللغة العربية والتربية الإسلامية. ونظراً لعدم وجود اختبارات قبول، ولعدم وجود نية لدي الإدارات المدرسية - غالباً - لرفض التلاميذ المتقدمين للالتحاق بالمدرسة أياً كانت مستوياتهم، ونظراً لأن التلاميذ ينتظمون في الدراسة في الصفوف المناسبة لهم وفقاً للمناهج الأمريكية، بصرف النظر عن مستوياتهم في اللغة العربية والتربية الإسلامية، فإن التلاميذ يواجهون بمستويات متباينة في هذين المقررين وهم غير مستعدين! فالطلاب الذين يلتحقون بالصف السادس أو السابع - على النظام الأمريكي مثلاً - عليه أن يدرس المستوي المقرر في هذا الصف في اللغة العربية والتربية الإسلامية، سواء أكان مناسباً له أم لا!

والمطلوب هنا بالطبع تحديد مستويات للدراسة يصنف على أساسها التلاميذ المقبولون، وخاصة أن تلاميذ هذه المدارس - كما رأينا بالفعل - منهم من لغته العربية هي اللغة الأم - أو المفروض أن تكون كذلك - ومنهم الباكستانيون والهنود الذين لغتهم الأم هي اللغة الأردية أو الإنجليزية.

تسير الدراسة في المقررات الأمريكية وفقاً لما هو مقرر من الولاية أو الدولة باللغة الإنجليزية. لكن الدراسة لمقرري اللغة العربية والتربية الإسلامية تسير وفقاً للمناهج العربية المقررة على التلاميذ الناطقين بالعربية في الأقطار العربية، وكانت المناهج الأردنية في بعض المدارس التي زرناها هي المناهج المستخدمة!

(١) سعيد إسماعيل على، وعلى أحمد مدكور، مرجع سابق، ص١٠.

لا شك أن هناك مناهج مناسبة قد ألفها المتخصصون لبعض المدارس في البلاد الغربية، لكنها مناهج ممولة من بعض الأقطار العربية خاصة لهذه المدارس التابعة لها.

يسير التدريس في معظم الأحيان بطريقة الإلقاء؛ فالمدرس هو الذي يقرأ الدرس، وهو الذي يشرح ويترجم إلي اللغة الإنجليزية، وهو الذي يسأل، وهو الذي يجيب، فهو خازن المعرفة الوحيد، والمؤتمن على سرها الأوحد!

الشرح لدروس اللغة العربية ونصوص الدين لا يتعدى كثيراً المفاهيم اللغوية ومعاني المفردات، فلا سبيل إلي الحوار والمناقشة، ولا محاولة لربط المفاهيم والقضايا المعروضة بالحياة ومتطلباتها ومشكلاتها وسلوكيات الناس فيها.

المشكلة أن تدريس اللغة العربية يتم - في كثير من الأحيان - باللغة الإنجليزية، وبذلك يضيع أمل التلاميذ في الاستماع إلي اللغة العربية، كما يضيع السبيل إلى ممارسة اللغة في التفكير والتعبير والاتصال؛ استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة!

الغريب أن التربية الإسلامية يتم تدريسها - في كثير من الأحيان أيضاً - باللغة الإنجليزية! وقدر رأينا بعض المدرسين يدير ندوة في التربية الإسلامية باللغة الإنجليزية! ولكن المدهش أن الطلاب كانوا يردون عليه باللغة العربية! وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن القضية في المعلم، وفي الإدارة التعليمية لمثل هذه المدارس التي يديرها متطوعون مدفوعون بالحماس والغيرة، على الإسلام واللغة العربية أكثر من الاستعداد المهني.

والمعلمون في هذه المدارس متنوعو الهوية اللغوية؛ فمنهم العربي الأصل الذي لغته الأم هي العربية. ومنهم العربي الذي تربي في بلاد المهجر طوال حياته، فلغته العربية أصيبت بلكنة غربية. ومنهم الباكستاني والهندي، حيث اللغة الأردية هي اللغة الأم، وهؤلاء لا يستطيعون التحدث - غالباً - باللغة العربية.

وهؤلاء المعلمون منهم حاصلون على شهادات جامعية، ومنهم من لم يحصل عليها، وقلة منهم تربويون، وكثير منهم غير ذلك[1].

(١) سعيد إسماعيل على، وعلى أحمد مدكور، مرجع سابق، ص٢٦ - ٢٩.

إن حصـول هذه المدارس على مـعلمين مؤهلين لتـدريس العربيـة للناطقين بغيرها، وقـادرين في الوقت نفسه على التواصل بلغة أخـرى هو مشكلة المشاكل. وهنا يأتي دور مـعاهد إعـداد المعلمين في العـالم العـربي في تزويد هذه المدارس بالمعلمين المعدين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والقادرين في الوقت ذاته على التواصل بلغة البلاد التي سيعملون فيها، وبلغة التلاميذ الذين سيقومون على تعليمهم[1].

لابد من دعوة معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ومراكزها للاهتمام بتعليم اللغة العـربية لأبناء الجاليات العربية والإسـلامية في المهاجر بوصـفه مجالاً حيوياً، والتنسيق والتعاون فيما بينها من خلال برامج مشتركة لتدريب المعلمين لهذه المدارس، وإعداد المناهج وتوفير الكتب المدرسية بالتـعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقـافة والعلوم والمنـظمة الإسلامـية للتـربية والعلوم والثـقافـة، وغيرهـما من المؤسسات المهتمة بهذه المجالات[2].

ثالثاً: مناهج تعليم العربية للناشئة في البلاد الإسلامية

لقد استطاع التجار العرب أن ينشـروا الإسلام في آسيا وأفريـقيا، رغم أن حرفتهم الأساسية لم تكن تعليم الدين ولا اللغة العربية. إن أهداف التجار العرب كانت تجارية في الأساس، ورغم ذلك كانوا ذوي أخلاق حـسنة ومعاملات طيبة، مما أدى إلي اهتمام سكان البلاد التي ذهبوا إليهـا بأخلاقهم ودينهم ولغتهم، فضلاً عن ملاحظتهم لـنجاح هؤلاء التجار الوافدين، فـربط أهل البلدان بين النجاح في التجارة وبين الأخلاق والدين، الذي يعتنقه هؤلاء التجار العرب الكبار. وبمساعدة هؤلاء التجار العرب أخذ أهل البلدان يبـنون الكتاتيب وينشئون الخلاوي والمدارس لتعليم الدين الإسلامي واللغة العربية للأطفال[3].

---

(1) المرجع السـابق، ص٣٠.

(2) البيان الختامي والتوصيات لندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص٢٣٧.

(3) أيوب طاهر: "وضع اللغة العـربية في أوغندا"، في المجلة العربية للدراسات الـلغوية، المنظمة العربيـة للتربيـة والثقـافة والعلوم، مـعهد الخـرطوم الدولي للغة العـربية، العـدد (١٩)، شوال ١٤٢٣هـ/نوفمبر ٢٠٠٢م، ص١٧٧.

وكان لدخول عرب جهينة إلي منطقة السودان الأوسط في القرن الرابع الهجري واستقرارهم في المنطقة الواقعة بين الجمهوريات الأربع: تشاد، والنيجر، ونيجيريا، والكاميرون - أثر كبير في دخول الإسلام إلي هذه المناطق. كما كان للتجار المسلمين الذين قدموا من شمال أفريقيا متجهين نحو الجنوب عبر الصحراء، وهؤلاء المتجهون من حضرموت شرقاً إلي جنوب شرق آسيا أكبر الأثر في نشر الإسلام واللغة العربية.

يقول الأستاذ صالح بلعيد، تُعلم العربية للناطقين بغيرها لغرضين: معنوي أو مادي، فالغرض المعنوي هو التعريف بعالمية اللغة العربية التي أضفي القرآن الكريم عليها صفة العالمية بعد أن كانت محصورة في الجزيرة العربية، فتحررت من الطوق الجغرافي والبشري، وذلك ما جعلها لغة إنسانية عالمية.

ولقد عبرت إلي أفريقيا فكان لأهل عُمان فضل كبير في نشر الثقافة العربية الإسلامية واللغة العربية في شرق أفريقيا. كما عملت حضرموت باليمن على نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جنوب شرق آسيا وجزر الملايو وإندونيسيا، حتى أصبحت أكبر اللغات في أفريقيا وأوسعها انتشاراً في القارة [1].

ففي الكاميرون - على سبيل المثال - بدأ التعليم الإسلامي واللغة العربية منذ دخول الإسلام فيها، حيث كان يمارس - كما يقول الدكتور محمد بابا - في الخلاوي والكتاتيب لصغار التلاميذ، وفي مجالس العلماء والشيوخ والمساجد لكبار الدارسين.

وكان المنهج المعمول به في هذا النوع من التعليم يشتمل - إلي جانب حفظ القرآن الكريم كله أو جزء منه - تعليم مبادئ الفقه المالكي من خلال دراسة بعض الكتب المشهورة مثل كتاب «قواعد الصلاة» ومعني «لا إله إلا الله» وكتاب القرطبي، وكتاب الرسالة لابن أبي زيد القيرواني... إلخ [2].

---

(١) صالح بلعيد: "اللغة العربية خارج حدودها" في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٦)، شعبان ١٤٢٠هـ/ نوفمبر ١٩٩٩م، ص٣٩.

(٢) محمد بابا "أوضاع التعليم العربي في جمهورية الكاميرون: تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، في المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد (١٩)، مرجع سابق، ص١٦٢ - ١٦٣.

كما كان المنهج يسير على تعليم اللغة العربية بدءاً بالكتب اللغوية الصغيرة مثل البردة للبوصيري وصولاً إلي قصائد مختارة من عيون الشعر الجاهلي، والمقامات للحريري. ثم تعليم قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة عبر كتب مشهورة كالآجرومية، وألفية ابن مالك، ثم دراسة علوم القرآن والتفسير وعلوم القراءات والحديث. . . إلخ.

أما طريقة التدريس التي كانت متبعة غالباً فهي طريقة الترجمة من العربية إلي اللغات المحلية المختلفة. ورغم أن هذه الطريقة لا تعين الطلاب على السيطرة على المهارات اللغوية الأساسية خاصة الاستماع والحديث ولا تنمّي المهارات التعبيرية الملفوظة، إلا أن كثيراً من المدرسين ما يزالون يصرون عليها حتى اليوم في المدارس النظامية وشبه النظامية، الأمر الذي أدي إلي أن معظم الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عبر هذه الطريقة غير قادرين على استخدام العربية بطريقة وظيفية[1].

ومع ذلك فقد كانت أمور التعليم مستقرة في آسيا وأفريقيا حتى وطئت قدم المستعمرين أرض هذه البلاد فانقلب الأمر - بالتدريج لكن بثبات - رأساً على عقب. لقد وجد المستعمرون أن المسلمين وحدهم ذوو العلم والدراسة والقراءة والكتابة والتدوين والإدارة، الأمر الذي جعلهم يعملون جاهدين على كبح جماح التعليم العربي والإسلامي، عن طريق دعم المدارس الكنسية والتبشيرية لتكون بديلة عن المدارس الإسلامية العربية.

كما عمدت الإدارات الاستعمارية المختلفة على الاهتمام بلغاتها - خاصة اللغتين الإنجليزية والفرنسية - وجعلها اللغات الرسمية للإدارة والتعليم والتواصل اليومي. وقد انعكس هذا سلباً على التعليم العربي، مما أدي إلى تدهوره إلي حد كبير، وخاصة بسبب ضعف تأثيره في مجريات الشئون العامة والحياة اليومية في البلاد.

ورغم أن الاستعمار قد أنشأ المدارس الحديثة التي تعلم باللغات الأجنبية، إلا أن المسلمين استطاعوا الاحتفاظ بهويتهم الثقافية بفضل الاحتفاظ ببعض مدارسهم

(١) مقابلة مسحية أجراها الدكتور محمد بابا مع فضيلة الشيخ محمد علي ديوا، الأمين العام للتعليم الإسلامي الخاص في إقليم (آدماوا) بتاريخ ١٧/٩/١٩٩٧م.

التقليدية. ثم إنهم قد أنشأوا بعد ذلك مدارس نظامية أو شبه نظامية للتعليم باللغة العربيـة، لكن التعليم فيـها قد انحـصر في التراث العـربي والإسلامي، واعتـمد التدريس بصورة رئيسة على القراءة والترجمة كما سبق القول.

والخلاصة أنه بعـد دخول المستعمر البـلاد بنظمه التعليمية، انحـصر التعليم العربي الإسلامي في العلوم الشـرعية واللغوية وذلك للحفاظ على الـتراث الثقافي والعربي للمسلمين ولتأكيد هويتهم، بعد أن كانت أهداف التعليم في البداية لديهم تسـعي إلي بناء الإنسـان المسلم المتكامل الذي يعـمل لدينه ولا ينسي نصـيبـه من الدنيا.

ما هو الوضع الآن بعد أن غيّر الاستعمار نظم التعليم سواء في البلاد العربية الأفريقية أو في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية، آسيوية أو أفريقية؟

يقدم الدكـتور رشدي طعيـمة عدة ملاحظات في الإجـابة على هذا السؤال فيما يأتي:

١- في كثـير من البلاد الإسلامـية غيـر الناطقة بالعربيـة يتم تدريس اللغة العـربية في المرحلة الابتـدائيـة، بينما تقـدم في المرحلة الثـانوية كمـادة اختـيارية مع اللغات الأوروبيـة الأخرى كالإنجليـزية والفرنسيـة والألمانية إلخ، والملاحظ أن الطلاب المسلمين بشكل عام يفضلون اللغة العربية من بين هذه اللغـات، إلا أنهم لا يسمح لهـم بمواصلة الدراسة بعـد المرحلة الثانوية نظراً لعدم مـعرفتهم باللغات الأجنبيـة التي يتم التدريس بها في الجامعات.

٢- في بعض الحالات يتوقف تـعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتـدائية؛ لعدم وجود الدعم المالي، فالإنجليـزية والفرنسية والألمانية وغـيرها يتم الإنفاق عليها بواسطة المكاتب الثقافية الأجنبيـة التابعة لها، أما العربية فلا يدعم تدريسها أحد.

٣- لا تنحصر مـزاحمة اللغات الأجنبيـة للغة العربية في مجال الاسـتخدام والتـواصل فـحـسب بل إن الأمـر يتـعـدي ذلك إلي الجـانب الروحي والعاطفي والمؤسـساتي. «إن الفرانكفونيـة تشكّل رابطة عاطفيـة وروحية

بين المتكلمين بها أفراداً وجماعات؛ فهم يتفقون في النظرة، ويؤمنون بالقيم نفسها»[1].

٤- يلاحظ أن تدريس العربية في البلدان المسلمة يعتمد على بعض الكتب التي ألفها بعض العرب أو الأجانب، وهي في الغالب كتب مصرية أو لبنانية أو أردنية، ويتم الحصول عليها من المكتبات التجارية، بالإضافة إلي الكتب المهداة من بعض وزارات التربية والتعليم العربية، وهي كتب مدرسية أعدت أصلاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بها.

والممارسة الأكثر شيوعاً في اختيار المواد الدراسية أنها تتم في أغلب الأحيان بواسطة المعلم الذي يختار الكتاب الذي يتوافر لديه - وفي كثير من الأحيان لا يتوافر لدي التلاميذ - وينقل منه على السبورة الدرس الذي يختاره هو ليقوم التلاميذ بنقله إلي كراساتهم[2].

وأحياناً يقوم المدرس بتتبع دروس الكتاب درساً درساً وصفحة صفحة. . وأحياناً يقوم باختيار عدة موضوعات من كتاب واحد أو من عدة كتب ليؤلف منها المادة الدراسية. وهي كتب مقررة على تلاميذ التعليم العام في بعض الدول العربية، وفي معظم الحالات فإن المدرس يستخدم أسلوب القراءة والترجمة إلي اللغات المحلية. وعليه لا يستطيع التلاميذ بعد الخروج من حجرة الدرس التواصل مع بعضهم البعض أو مع الآخرين عن طريق الاستماع والتحدث. فيصاب بعضهم بالإحباط واليأس، لأن المدرسة لا تتيح البيئة اللغوية الصالحة للممارسة اللغوية.

إن تعليم العربية لغير العرب يسير - غالباً - بطريقة غير منهجية؛ وذلك لضعف الإمكانات، وبسبب المستوي المتدني للمدرسين الذين نالوا قسطاً قليلا من المعرفة باللغة والثقافة الإسلامية، إذ هم غالباً من الشيوخ أو الشباب الذين تلقوا دراساتهم في المدارس المحلية.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: «معلم العربية لغير الناطقين بها في أفريقيا: إعداده وتدريبه"، في المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد (١٩)، مرجع سابق، ص٥٥.

(٢) محمد زايد بركة "اللغة العربية لدي الناطقين بها والناطقين بغيرها" في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٧) ذو القعدة ١٤٢٠هـ/ فبراير ٢٠٠٠م، ص١٤ - ١٥.

صحيح أن بعض المعلمين المؤهلين من خريجي الجامعات العربية ومعهد الخرطوم الدولي قد بدأوا يضطلعون بالأمر في بعض المدارس إلا أن هؤلاء غالباً ما يطمحون إلي التدريس في المدارس الوطنية والجامعات الحكومية.

٥- من المشكلات الأكثر شيوعاً في فصول تعليم العربية في كثير من البلاد الإسلامية، تعدد المستويات في اللغة العربية بين طلاب الفصل الدراسي الواحد. فالطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية يتم توزيعهم على سنوات الدراسة حسب السلم التعليمي، وفي ضوء نتائج امتحاناتهم في المواد الأخرى المقررة عليهم دون مراعاة لمستوياتهم في اللغة العربية، الأمر الذي يترتب عليه أن نجد في الفصل الواحد تلاميذ يجيدون العربية على المستويين المتوسط أو المتقدم، وآخرين لا يتعدون مستوي المبتدئين، وبين هذين الطرفين تقف مستويات أخرى للأداء في اللغة العربية.

والخلاصة أن تعليم العربية في البلاد الإسلامية عامة، وفي أفريقيا على وجه الخصوص، يحتاج إلي دعم كبير في جميع المجالات، المعلمون، والمناهج الدراسية، والمباني والأدوات القرطاسية والتغذية.. إلخ، وإن على وزارات التربية والتعليم وعلى الجامعات العربية والمنظمات العربية والإسلامية، كالمنظمة العربية ومنظمة المؤتمر الإسلامي، والاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية، أن تدعم هذا التعليم، كما ينبغي حفز الخيرين والمنظمات الأهلية في دعم تعليم اللغة العربية في المناطق الفقيرة في آسيا وأفريقيا، والإسهام في تمويل الأفراد والمؤسسات التي تعمل على تأليف المناهج الجيدة ونشرها، ودعم المواد القرطاسية ودفع رواتب المعلمين [١].

كما يجب الاهتمام بالخصوصية الثقافية الغربية أو الأفريقية أو الآسيوية إضافة إلي العربية الإسلامية عند تأليف الكتب، وتصميم البرامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في هذه الجهات، وتوجيه المحتوي الثقافي توجيهاً يدعم ما في هذه المقررات من قيم عربية إسلامية، ويشكّل الرابطة العاطفية والروحية بين المتكلمين بالعربية حيثما كانوا.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أفريقيا، مرجع سابق، ص٥٦.



الفصل الثالث

تصميم منهج اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها

الفصل الثالث

تصميم منهج اللغة العربية

للتلاميذ غير الناطقين بها

مقدمة:

لتكن بداية هذا الفصل ما انتهي إليه الفصل الثاني؛ أي مزيدا من المطالبة بحتمية وجود دعم كبير في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجميع عناصره: المعلم، والمتعلم، وتحديد احتياجاته، ودراسة بيئته، وتعرف ثقافة مجتمعه، والمنهج المناسب له، والبرامج التدريبية اللازمة، وطرائق وأساليب التدريس، والوسائل المعينة، وأساليب التقويم.. إلخ. فكل عنصر من هذه العناصر في حاجة إلى العديد من الدراسات العلمية الجادة، والهادفة من أجل تعليم لغة القرآن ونشرها. وليس معني هذا التقليل من حجم الجهود المبذولة سابقا، أو حتى إغفال دورها البارز في الميدان، وإنما تأتي هذه المطالبة غيرة وحرصا على تجسيد ثراء اللغة العربية، وإبرازها في صورتها الحقيقية؛ حتى يتيسر للناطقين بغيرها تعلمها، وربما الانتباه لما في كتاب الله من إعجاز.

فلا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا من خلال منهج علمي، معد على أسس واضحة وبطريقة منظمة، ومكون من عناصر محددة؛ ولذا تمثل هدف هذا الفصل في إلقاء الضوء على الأسس العلمية لتصميم منهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها، وتحديد أهدافه، وتحليل مهام التعلم فيه، وتطوير الاستراتيجيات المناسبة له، مع الإشارة إلى كيفية تصميم المقرر، وتصميم وحدة الدرس.

كلما كانت أسس بناء المنهج واضحة ومحددة، كان المنهج أكثر فعالية. ومن متطلبات وضوح هذه الأسس تصفيتها من الشوائب، ومن بعض ما يعكر صفوها . . . لذا سيتم مناقشة بعض القضايا قبل عرض هذه الأسس.

اللغة العربية ... بين السهولة والصعوبة:

كثيرا ما نسمع من متعلمي اللغات سواء الأجنبية أو حتى اللغات الأم أن هذه لغة سهلة. .وتلك لغة صعبة . . .؟ فكيف يتم تحديد مدي السهولة أو الصعوبة؟ وما المعيار المستخدم لتحديد هذا المدى؟ وتكون اللغة سهلة أو صعبة بالنسبة لمن؟ وما خصائص هذه اللغة التى توصف بالسهولة أو الصعوبة؟ وفي أية مهارة تحديدا تكمن الصعوبة أو السهولة وفي أية بيئة أو مجتمع تستخدم؟ وما الدافع لتعلمها؟ وما قدرات المتعلم؟ وما الاحتياجات الفعلية له؟ وما اتجاهاته؟ وما الهدف من تعلمها؟ وما المحتوى اللغوي والسياق الثقافي الذي تعلم من خلاله؟ وكيف تعلم؟ وكيف تقوَّم؟ . . . العديد من الأسئلة والقضايا التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند إطلاق مثل هذا الحكم.

فإلى أي حد تبدو اللغة العربية صعبة التعلم؟ يرى بعض متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أنها لغة صعبة جدا، بل معقدة ويرجعون ذلك إلى طبيعتها ذاتها، فإذا أراد الأجنبي التمكن من مهاراتها عليه الرجوع إلى تراث ضخم بين القديم والحديث. كما ينبغي عليه الرجوع إلى أصواتها ومفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها. . . إلخ.

لكن حقيقة الأمر أنه عند تعلم أية لغة أجنبية لا بد من الأخذ في الاعتبار أن اللغة المراد تعلمها لغة مثل سائر لغات البشر، ولها خصائصها التي تتشابه فيها مع اللغات الأخرى. وأن لها أيضا من الخصائص ما يميزها، ويجعلها لغة اللسان العربي المبين.

ومما لا شك فيه أن أوجه الشبه بين لغات البشر المتنوعة تساعد في عملية تعلم اللغات الأجنبية بشكل واضح. ويعتمد هذا التشابه على مجموعة من المنطلقات أجمع عليها اللغويون، من أهمها:

١- أن الطفل قادر على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر المتنوعة بيسر وسهولة بالغين، بل إنه يكتسب اللغة بأنظمتها المعتمدة في فترة قصيرة نسبيا - لا تزيد عن أربعة أعوام. ويمكن ملاحظة ما هو أبعد من ذلك، فقد نجد طفلا ثنائي اللغة، أو ثلاثي اللغة. وهناك نماذج كثيرة في التاريخ الإنساني لأطفال سيطروا على أكثر من ثلاث لغات وهم ما يزالون في طور الطفولة. وهذا يؤكد القدرة الكبيرة التي منحها الله - سبحانه وتعالى- للإنسان في هذه المرحلة المبكرة من العمر.

٢- إن لغات البشر متشابهة؛ لأن البشر الذين يتحدثون بها متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم، إنهم يدركون العالم المادي المحيط بهم بطرائق متشابهة في جوهرها. ومما يؤكد ذلك ترجمة أي نص من لغة إلى أخرى، ووجود من يقرأ، ويفهم وينقد.

٣- يستخدم البشر جميعا عند الحديث جهازا واحدا، موحدا في مكوناته، وهي ما يطلق عليها أعضاء النطق. وهذا الجهاز موجود عند كافة البشر[1].

٤- توجد لغة أينما وجد الإنسان في جماعة إنسانية.

٥- ليس في العالم لغات بسيطة أو بدائية؛ فكل اللغات متساوية في قدرتها على التطور، وفي قدرتها على التعبير عن أي مفهوم في العالم. ومعجم أية لغة قادر على أن يتسع ليضم كلمات جديدة تعبر عن مفاهيم جديدة.

٦- كل اللغات تتغير بمرور الزمن. وعلى هذا قد يقع التغير في المعنى[2].

---

(١) محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى اللغة، دار الفكر العربي، ١٩٨٨، ص١٠٤.

(٢) استيفن أولمان: ترجمة كمال محمد بشر: دور الكلمة في اللغة، القاهرة، دار المعارف بدون تاريخ، ص١٥٥.

٧- كل اللغات المألوفة تستخدم الأصوات في التعبير عن المعني، والعلاقات التي بين الأصوات والمعاني هي في معظمها اعتباطية.

٨- كل اللغات المألوفة تستخدم عددا محدودا من الأصوات. تتمثل في الحروف الساكنة والمتحركة أو الصوامت والصوائت، يشتق منها عدد أكبر من الأصوات الكلية تتمثل في Morphemes وهذه العناصر تتضام لتؤلف الكلمات أو الجمل[١].

٩- تتضمن قواعد اللغة قواعد صوتية وصرفية ونحوية من نوع متشابه.

١٠- تتضمن اللغات أنماطا نحوية متشابهة على سبيل المثال: تنحصر التراكيب الأصولية للغات البشر في ثلاثة نظم رئيسة، هي:

فاعل	- فعل	- مفعول
S	**V**	**O**
Subject	**Verb**	**Object**(*)

أو فعل - فاعل - مفعول، أو فاعل - مفعول به - فعل [٢].

١١- في لغات العالم مفاهيم معنوية عالمية، مثل: الحرية - التسامح - السلام.. إلخ.

ولكل لغة طريقتها في التعبير عن الزمن الماضي، أو المضارع، ولكل لغة طريقتها في التعبير عن النفي والاستفهام.. إلخ.

١٢- كل المتحدثين باللغات الإنسانية قادرون على تأليف أعداد لا حصر لها من الجمل وفهمها.

(١) محمد رفقي محمد: سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار العلم، ١٩٨٧م، ص٦٩.

(*)V.Formkin, R Rodman:Introduction to language, Second Edition hdt. 1978 P.331-في المرجع السابق ص٧٠.

(٢) المرجع السابق: ص٧٠.

١٣- أي طفل أينما وجد في أي جزء من العالم، ومهما كان جنسه أو بيئه أو وضعه الاجتماعي أو الاقتصادي قادر على تعلم أية لغة من لغات البشر قدر له أن يعيش بين أبنائها. كما أن الأطفال يمرون بمراحل النمو نفسها، مثل مرحلة الأصوات قبل اللغوية، فمرحلة الكلمات الخاصة . . . إلخ[١].

هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه اللغويان فرومكين ورودمان من أنه يوجد أوجه تشابه أخرى تشترك فيها معظم أو أغلب لغات البشر. وهذه العناصر كثيرة، منها:

١- تنزع اللغة إلى أن تشمل صوتا واحدًا أنفيا على الأقل، والغالب أن يكون(n) = (ن) ويمكن أن تتضمن صوت (m) = (م).

٢- إذا ما كان في اللغة أصوات احتكاكية فالغالب يكون من بينها صوت (S) = (س).

٣- في معظم اللغات يتقدم الفاعل على المفعول. ما عدا لغات قليلة تفضل تقديم المفعول على الفاعل مثل اللغة الملاجاشية كما في: فعل + مفعول به + فاعل. أو إحدى لغات أستراليا مثل مفعول به + فاعل + فعل.

٤- غالبا ما تتضمن اللغات كلمات تحدد بعض المعاني المتقابلة. ومن ذلك الثنائيات الآتية شاب Young × عجوز Old طويل Long × قصير Short، حي Alive × ميت dead. . إلخ[٢].

---

(١) المرجع السابق: ص٧٠.

(2) V.Formkin; R Rodman:An Introduction to language, Second Edition Holt. Rinehard Winston, 1978 p332 - 335.

٥- تستخدم اللغات التي تنتمي إلى أصل مشترك عددا كبيرا من المفردات المتشابهة في الشكل والمعنى. مثل مجموعة اللغات الجرمانية:

الإنجليزية	الألمانية
Mother	**Mutter**
Brother	**Bruder**

ومن الملاحظ أن علماء اللغة لا يعتمدون - في مسألة التشابه بين اللغات - على المفردات، وربما يرجع ذلك إلى عملية حرية الانتقال بين مفردات اللغات بعضها البعض، متخطية الحدود الجغرافية واللغوية، حيث تنتقل معها أشكال الثقافة وأنماطها.

مثال: انتقلت كلمة ديوان: المسك من الفارسية إلى العربية.

وكذلك نجد بعض المفردات المتقاربة صوتا ومعني بين العربية والإنجليزية.

وعلى سبيل المثال: Cipher: وتعني باللغة العربية **الصفر**.

Caliph: وتعني باللغة العربية **الخليفة**.

Algebra: وتعني باللغة العربية **الجبر**.

وقد أكد علماء اللغة على أن اللغة التي تعيش بمعزل عن اللغات الأخري تموت. فلا حياة للغة تعيش بمعزل عن سائر اللغات. مما سبق يمكن ملاحظة أن الصعوبة الحقيقية في تعليم اللغة العربية وتعلمها لا يكمن في طبيعتها - كما قال البعض - فاللغة في حد ذاتها بعيدة كل البعد عن هذه الادعاءات لأسباب كثيرة، منها:

١- إن العربية لغة مثل سائر اللغات لها خصائصها التي تميزها عن غيرها من اللغات، ولها من الخصائص التي تشترك فيها مع اللغات الأخري. وليس معنى وجود خصائص لها تنفرد بها أنها مصدر صعوبتها. فقد

نسمع أن هناك العديد من الصعوبات في أصـوات اللغة العربية ونظامه. فقد يحـدث خلط بين أصوات ت - د أو ذ - ز . . إلخ من الأصوات. إلا أنه يمكن الرد على ذلك بأن معظم هذه الأصوات موجودة في العديد من اللغات الأخري سـواء اللغات السامية أو الـلغات الهند أوروبية. ألا يوجـد في الإنجليـزية الخلط بين D + T ؟ وبالرغم من ذلك نسـمع عن مشكلة بهذا الحجم. وقد توجد أصـوات غير موجودة في معظم اللغات الأخري، مـثل: ط - خ - ض - ق - غ. . .إلخ. وعندما نسـتمع إلى اللغة الألمانيـة نلاحظ توافر صوتي: خ + ش، ونستـمع إلى صوت الراء ملتحما مع (غ) في الفرنسية، وسبقت الإشارة إلى أن الجهاز النطقي عند الإنسان مـصمم بحيث ينطق أصـوات اللغة العربيـة بشكل سليم. وهذا الجهاز واحـد عند كافة أجناس البشـر، كما أشار تشومـسكي في نظريته عن اللغة فأين المشكلة في هذه الأصوات؟

٢- إن الصعـوبة الحقـيقيـة تكمن في «الغربة» أو عـدم ألفة أصـوات اللغة العربية ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ. . . (٢٢)﴾ [الروم] فلحكمة مـا جعل الله الألسنة مـختلفة مـتباينة. ومع ذلك فـقد خلق الله سبحـانه وتعالى الجهاز النطقي لدى الإنسـان قادرا على إصدار كل الأصوات. أمـا عن تلك الصـعوبات التي يجـدها. ويصادفـها كل إنسـان في إصـدار بعض الأصـوات غـيـر الموجـودة في لغـة الأم، إنما مصدرهـا عدم التعود والتـدريب على إصدارها. وهذا ما تمت مناقـشته تفـصيـلا في الفـصل الأول من هذا الكتـاب تحت عنوان كـيف تفسـد الملكة؟.

إن عـدم الاستـخدام الصـحيح، في أغلب الأحـيان، للأصـوات العربيـة وألفاظها: يجعلها لغة غريبة لا تألفهـا الأذن. فعلى سبيل المثال قد نسمع في كثير من الأماكن لفظة (Sorry) للتعبـير عن الاعتذار، أو عن شيء غير مـقصود . . . فإذا تم استخدام لفظة (معذرة) مكانها وألفتها الأذن. . تختفي هذه الغربة اللغوية. وهكذا يمكن أن تذوب هذه الغربة على مستوى التراكيب والجملة والفقرة، وبالتالي على مستوى اللغة ككل.

٣- إن نشر فكرة «إن اللغة العربية صعبة بطبيعتها» ظلم لها؛ حيث يؤثر ذلك على تعليمها وتعلمها. فهناك من له مصلحة في عدم نشر تعليم اللغة العربية بما تحمله من ثقافة عربية إسلامية.

٤- احترام العديد من المستشرقين غير الناطقين بالعربية لهذه اللغة. ومما يؤكد ذلك مقولة إرفنج توماس: «إن اللغة العربية من أعظم اللغات الكلاسيكية في العالم وهي التي احتفظت بحيوتها طيلة عدة قرون، ولم تمت في أية حقبة»، ومقولة رفائيل بيتي: «إنني أشهد أنه من بين اللغات التسع - التي أعرفها - لا توجد لغة تقدر أن تعبر عن كل مشاعر الإنسان وما بداخله غير العربية، وليس هناك مجال أن تقارن به إلا بالموسيقى».

إن **المشكلة الحقيقية** في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها قد تعود إلى:

(١) ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف، مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية.

(٢) ندرة المواد التعليمية المقدمة للأطفال غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.

(٣) ندرة توافر المعلم الجيد، المعد لغويًّا، وتربويًّا، وثقافيًّا.

اللغة المستخدمة:

إن تزايد وسائل الاتصال وانتشارها له أهمية كبيرة في مجال تعليم وتعلم اللغات، وعادة يتم الاتصال باللغة العربية من خلال شكلين متميزين: أولهما العربية الفصيحة، وهي شكل لغوي معياري، وثانيهما العامية وهي من اللهجات المحلية، التي تختلف باختلاف الأقطار العربية.

وقد حُددت مستويات العربية المعاصرة في مصر بأنها خمسة مستويات: فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين وعامية المتنورين، وعامية الأميين.

ومن أهم العناصر التي تنسج تعريف اللغة الفصحي أو المعيارية:

(١) أنها شكل لغوي مختار يكتسب أهميته في ظروف سياسية أو اجتماعية أو أدبية.

(٢) أنها شكل يعده الناس لغتهم القومية، وهو مظهر شخصية أصحابه.

(٣) أنها شكل له وظائف أكثر ارتباطا بالشئون العامة للأفراد؛ فهي لغة الدولة، والتعليم بكل مراحله، والعلم بكل فروعه.

(٤) أنها شكل لغوي ثابت نسبيا، يعد معيارًا للصواب وحسن القول، شكل تحفظه الكتابة، وترعاه الهيئات المعنية باللغة، ويحاول الالتزام به أفراد المجتمع[١].

أما اللهجة فهي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة[٢].

وبالرغم من انتشار العامية بوصفها ظاهرة مشتركة بين جميع اللغات، إلا أن العربية المعيارية الفصيحة تحظي بمكانة رفيعة عند أصحابها، فهي اللغة التي يرغب في تعلمها الشخص الأجنبي؛ لأنه يجد فيها هدفه. وبذلك يمكنه التواصل مع أبناء العربية بمختلف أقطارهم؛ حيث تعد الوسيلة الفعالة لمواجهة الفروق اللغوية المحلية التي مرجعها تنوع الأقاليم أو الطبقات. ومما لا شك فيه أن الأجنبي مهما حاول تعلم اللهجات، فإنه يفشل في استخدامها كأداة للتواصل بين أبناء الدول العربية[٣].

---

(١) محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى اللغة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٨م، ص٢٠٨-٢٠٩.

(٢) إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، القاهرة، الأنجلو، ١٩٧٣م، ص١٦.

(٣) من هذه الدراسات الشائعة عن اللهجات: عبده الراجحي: اللهجات العربية في القراءات القرآنية، القاهرة ١٩٦٨م.

ومحمد سالم محسن: المقتبس من اللهجات العربية والقرآنية، القاهرة، مكتبة القاهرة، ١٩٧٨م.

ونفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية، وآثارها في مصر، الإسكندرية، دار النشر والثقافة، ١٩٦٤م. ص٤، ودراسة.

- Kamar Abdu & Sue Seversen:The Living Arabic of Cairo American Univeristy, 1970.

فقد أكدت نتائج العديد من البحوث المتعلقة بدراسة العلاقة بين العامية والفصحي قرب الصلة بينهما. فحوالي ٧٣٪ من الكلمات ذات التكرار العالي في كتب القراءة في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية موجودة في اللغة العربية الفصيحة، وكذلك حوالي ٨٠٪ من كلمات الأطفال المصريين الذين لم يدخلوا المدرسة بعد توجد في اللغة الفصيحة[١].

كما أكدت دراسة فتحي يونس[٢] أن نسبة الكلمات التي لا تمت إلى اللغة الفصيحة بصلة والموجودة في لغة الأطفال المصريين الشفهية قد بلغت ٣,٥٪ فقط في السنة الثالثة.

ومن هذا المنطلق حرصت جميع البرامج الموجهة للأطفال[٣] على استخدام اللغة العربية الصحيحة الميسرة. فعندما ينمو الطفل على سماع لغة عربية صحيحة، تألفها أذنه تختفي الغربة اللغوية، وتذوب الفجوة بين استخدام العامية والتعليم بالعربية؛ لذا أوصت ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية بأوروبا بالتأكيد على تدريس اللغة العربية؛ لما لها من دور مهم في المحافظة على الهوية العربية والثقافة الإسلامية[٤] وفي مساعدة الأطفال على تعلم القرآن الكريم. فاستخدام العامية في تعليم الأطفال الأجانب - الذين يتعاملون مع أقرانهم من عرب مختلف الأقطار- يعمل على تشتيت تركيزهم؛ فالعامية تختلف في كل دولة عربية عن الأخرى. فمثلا لفظة (حذاء) يطلق عليها: مداس، جزمة، كوندرة، سباط شوز، نعال...

---

(١) نقلا عن فتحي يونس: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص١٦١.

(٢) فتحي يونس: الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٤م.

(٣) مؤتمر الطفل بين الواقع والمأمول، القاهرة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة بالتعاون مع هيئة الإغاثة الإسلامية العالمية بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الرابع، ١٩-٢١، مارس ١٩٩٦.

(٤) ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية بأوروبا بخاصة من دول المغرب العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٢-١٤ ديسمبر، ١٩٩٠م.

إلخ. فإطلاق عدة مصطلحات على مفهوم واحد، يؤدي إلى إرباك الدارس الأجنبي، وبالتالي نفوره من اللغة.

مما سبق يمكن التأكيد على حقيقة مهمة: هي أن الفروق الموجودة بين اللغة الصحيحة المعيارية، والعامية فروق ضئيلة، واصطناعية، ومبالغ في تقديرها. والمؤكد أن هناك من لديه مصلحة وأهدافاً خاصة لنشر العامية، وجعلها لغة التعليم والتعلم، على حساب اللغة العربية.

لذا يجدر هنا أن يُستخدم في البرامج المعدة لتعليم العربية لغير الناطقين بها - اللغة العربية الصحيحة، كما يجدر بمعلم اللغة العربية كلغة أجنبية للأطفال - أن يعلم باللغة العربية الصحيحة، وأن يجعل لغة الحوار بينه وبين الأطفال هي اللغة العربية البسيطة السليمة، التي تتلاءم مع الأطفال، وتفي بحاجتهم، وتشبع ميولهم، وتحقق أغراضهم.

البيئة وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية:

تتضمن بيئة التعلم - بالمعنى الواسع - الآراء والاتجاهات فى الأسرة والمجتمع العام. وتتحدد بيئة التعلم - بالمعني الضيق- من خلال الاتجاهات والمواقف التي تحدث داخل المدرسة؛ حيث تحدث عملية التعلم(١).

يرى تشومسكي أن الطفل يتمتع باستعدادات معينة فطرية، تمكّنه من اكتساب اللغة. ويري، في الوقت نفسه أن هذه الفطرة التي يتحلى بها الطفل تحتاج إلى البيئة المناسبة التي لها دور عظيم في ترسيخ اللغة لديه، فإنها تقدم الأنماط اللغوية، وتحفز الطفل على تجريبها ويرى ابن خلدون أنه لابد من اصطناع بيئة لغوية سليمة في مدارس المجتمعات التي فسد فيها اللسان.

فالبيئة هي المحدد للفوارق التي نلاحظها في الاستعمالات المختلفة للغة(٢).

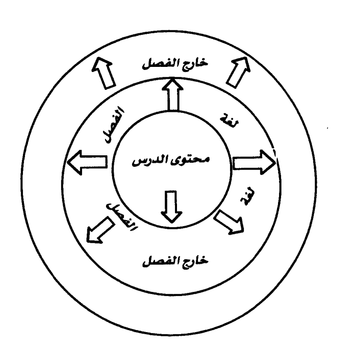
---

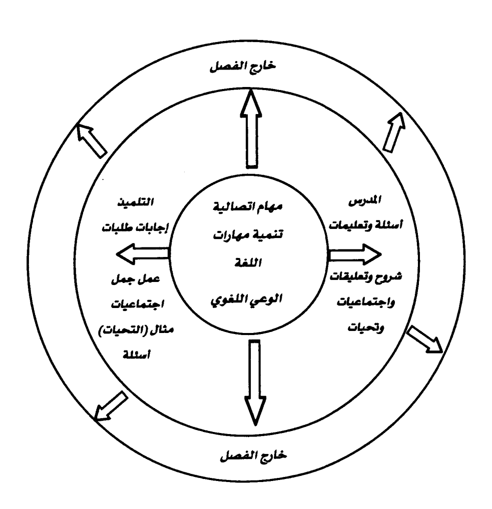
(1) Reinhold Freudenstein: Op - Cit, p.21-22.

(٢) حسناء الحمزاوي: تطور اللغة عند الطفل والنجاح المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٨٩م، العدد١٧ السنة١٤، ص٨٤.

ومن الطبيعي أن ينمو الطفل في بيئته الصغرى تحت إشراف غيره من الكبار: الوالدين، والأقارب، والمعلمين، وتتمثل بيئته الكبرى في مجتمعه، ويتمثل عالمه الصغير في مدرسته. ومن المعروف أن الطفل لديه استعداد كامل لاكتساب اللغة من مجتمع اللغة المتمثل في هذه البيئات. وباختلاف البيئات ثراء وفقرا في اللغة والثقافة تختلف لغات الأطفال، ويختلف مدى اكتسابهم لها.

علاقة اللغة بالبيئة





يتضح من الرسم التخطيطي[1]. أن اللغة الأجنبية، لا يقتصر تعلمها داخل الفصل من خـلال محتوي الدرس فحـسب، بل تعلم من خلال الاحتكاك بالبـيئة الخارجية المحيطة بالمتعلم.

فالطفل الأجنبي الذي يتعلم اللغة العربية في بيئـة عربية؛ يسهل عليه عملية التعلم التي تحدث داخل عالمه الـصغير (المدرسة)، حيث تعمل البـيئة اللغوية على زيادة خبـراته اللغوية الجـديدة، وتجعله يطبق مـا يتعلمـه داخل الفصل في حـياته العملية واليـومية، الأمر الذي يؤكد أن نمو اللغـة عنده واكتسابه اللغة مـؤكد بقوة

(1) National Curriculum Council: Modren Foreign Languages, P.19.

قانون البيئة. كما يؤكد أن البيئة الخارجية يمكنها أن تقدم نموذجا كاملا للغة المراد تعلمها[١].

ويؤثر عالم الطفل الصغير في بيئة التعلم سلبا أو إيجابا؛ لذلك فإن هناك العديد من الأمور التي ينبغي أن تراعى في حجرة الدراسة من أهمها:

١- عدم التركيز على طفل واحد أو على مجموعة صغيرة من التلاميذ، وإتاحة الفرصة للجميع؛ حتى يشعر الجميع بالمساواة.

٢- عدم إطالة فترة الاجتماعات أو زمن الحصة؛ حيث يحدد زمن الاجتماعات وفقا لعمر المتعلم، فيجب أن يوضع كل من العمر ومقدرة الطفل في الاعتبار. فأطفال الثامنة فما فوق يمكن تحديد زمن الحصة لهم بحوالي (٤٥) دقيقة.

٣- عدم مواصلة العمل داخل الفصل بشكل روتيني، بل لا بد من وجود تغيير، وغالبا ما يقدم النموذج للطفل في البداية بشيء معروف أو جديد مثل أغنية أو قصة؛ حتى يحتفظ كل تلميذ باهتمامه وحماسه.

٤- عدم السماح بالتحدث بلغة الأم، بل يكون الحديث باللغة العربية. وهذا لا يعني رفض إفهامهم - عند الحاجة - بلغتهم الخاصة.

٥- عدم تغير أوقات الدروس، فالمحافظة على أوقات الاجتماع المنتظم بنفس الأعضاء يعطي شعورا بالأمن، ويجعل التنظيم أسهل لأولياء الأمور والمدرسة.

٦- عدم تعليم أشياء كثيرة وجديدة في وقت واحد، بل تحدد الأشياء المراد تعلمها في كلمات قليلة أو تركيب لغوي لكل درس[٢].

إن الطفل يتعلم اللغة في البيئة التي تنتشر فيها، وبين القوم الذين يتحدثونها ويحبونها ويحترمونها.

---

(1) Steven H.Mc Donaugh > Op- Cit, P.96.

(2)Reinold Freudenstein: Op- Cit, 27.

مفهوم تصميم المنهج وصنع القرار:

كثيرا ما نسمع عن عملية تصميم المناهج وبنائها، وعن تصميم وحدة أو درس من دروس اللغة. ولكن - في معظم الأحيان - لا نقف عند مفهوم التصميم ومتطلباته.

إن تصميم منهج اللغة الأجنبية يتم وفق خطة محددة تعتمد على أفكار منظمة، وكم هائل من البيانات والمعلومات، وتخطيط دقيق للخبرات ومواقف التعلم... يضم كل ذلك نموذجاً علميًا لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية. وغالبا ما يُبنى هذا النموذج في ضوء نظرية تتبنى تنظيم المفاهيم بطريقة محدودة، وبالتالي يتكون إطار عمل للتكامل بين مدخلات المنهج وعملياته ومخرجاته، ويشكل هذا الإطار أبعاد المنهج المختارة بطريقة غير نهائية وغير مطلقة.

فينبغي أن يتحكم في إطار العمل الخاص بنظرية تطبيق منهج اللغة العربية كلغة أجنبية معياران محددان هما:

أ- **المعيار الأول**: الاتساع؛ لاحتواء كل المدخلات المتصلة بمجال المنهج المتخصص في اللغة العربية كلغة أجنبية.

ب - **المعيار الثاني**: التكامل بين المدخلات وبين العمليات داخل خطة متماسكة وشاملة.

إن تصميم المنهج هو عملية صنع قرار Decision making وتنطوي عملية صنع القرار على مراحل متتابعة للوصول إلى هذا القرار. ابتداء من تحديد المشكلة، وانتهاء بحلها. أما اتخاذ القرار فيمثل المرحلة النهائية من مراحل صنع القرار، وغالبا ما يكون خلاصة ما توصل إليه صانع القرار من بيانات، ومعلومات وأفكار، وآراء... إلخ.

ومن ثم يهتم القرار المتخذ بالنسبة لتصميم منهج اللغة العربية كلغة أجنبية بما ينبغي تعلمه وتعليمه؟ وكيف؟ ولمن؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف يُنظم؟ وكيف يقوّم؟ وكيف يحسن؟ وكيف تتم عملية تطوير التعليم والتعلم فيه؟

فعند الاهتمام بهذه النقاط، ووضعها في بؤرة التركيز ، تصبح مرحلة البدائل Alternatives متاحة؛ ولذا ينبغي توافر عدة بدائل مستنبطة، ومتطورة،

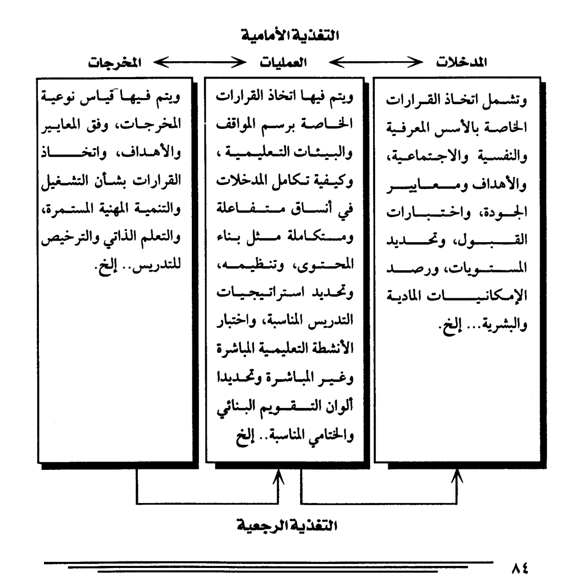
ومرنة؛ حتى يمكن الاختيار من بينها بما يتوافق مع الأهداف والحالات، والبيئات، والثقافات. وبهذا يمكن مراعاة المدي الواسع لظاهرة الفروق الفردية بين المتعلمين للغة العربية كلغة أجنبية.

ويمكن إيضاح ذلك من خلال الرسم التخطيطي التالي.

شكل (٢)

A View of Curriculum Design

رؤية لتصميم المنهج



وبما أن بناء المنهج يبدأ باتخاذ قرار يتعلق بطبيعة مكونات المنهج، وتنظيماتها بالنسبة لبعضها - فإن ذلك يتطلب الإجابة عن عدة أسئلة منها:

١- ما طبيعة المجتمع الذي سيتبع فيه المنهج؟

٢- ما طبيعة الإنسان المتعلم، سواء كان كبيرا أم صغيرا؟ وما حاجاته؟ وما اهتماماته؟ وما قدراته وما استعداداته، وما ميوله، وما خصائصه... إلخ.

٣- ما طبيعة المعرفة، والمتمثلة في طبيعة اللغة العربية كلغة أجنبية، بما فيها من خصائص تميزها وتفردها عن باقي اللغات. وكيفية الاستفادة من هذه الخصائص في تعليم وتعلم اللغة، وتوظيفها في تصميم مواقف اتصالية واقعية يمكن تضمينها في المحتوي.

٤- ما الأهداف العامة لهذا المنهج؟

٥- ما المحتوي الذي ينبغي أن يتعلمه الطالب الأجنبي وكيف يختار وكيف ينظم؟

٦- ما الأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها التلاميذ في أثناء التفاعل مع المحتوي؟.

٧- كيف تقدم الأنشطة والمحتوى لتحقيق الأهداف؟

٨- كيف نقوّم هذا المنهج؟

٩- كيف نطور هذا المنهج؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة بطريقة علمية دقيقة، تساعدنا في بناء النظرية أو التصميم المنهجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويمكن تصميم بعض النماذج في ضوئها. ولكن ما معنى النظرية؟ وهل من الضروري أن يكون لكل نظرية مجموعة من المبادئ أو المنطلقات التي تستند إليها..؟

نماذج نظرية لتصميم مناهج تعليم اللغات الأجنبية:

تعني الكلمة اليونانية Theoria التأمل Speculation أو التفكير Contemplation[(١)]. وأخبرنا المعجم بأن (نظرية) تعني مبادئ عامة مجردة لمجموعة من الحقائق. كما تم تعريف «النظرية» بأنها العلاقات المتبادلة بين مجموعة من الحقائق. فهي تشرح أو تُفسر ظاهرة ما من خلال المبادئ العامة المقبولة والمؤكدة علميا[(٢)].

ومن تعريفات **النظرية** أنها: مجموعة مواصفات نظامية ومتبادلة العلاقات، وتتضمن عددا من المقترحات. وفقا لذلك فالنظرية هي شرح نظام. كما أنها غير «قرينية» أي غير مقترنة بزمن محدد أو مكان ما، لكن مع احترام عنصري الوقت والمكان، وكما ينبغي أن تكون ممكنة التطبيق عمليًا. فالنظرية تتيح الفرصة لترتيب نظامي للبيانات. ويمكن اعتبارها وصفا واضحا للافتراضات المقترحة. ومن وظيفة هذا الوصف تفسير وتوضيح المعايير الأساسية للنظرية، ومن ثم تتضح دلالة هذه المعايير. ومثل هذا الوصف ينبغي أن يقدم درجة عالية من العمومية. كما ينبغي أن يُستخدم كمرشد منطقي للأداء والتطبيق.

إن **النظرية** عمل عقلي يتسم بالابتكارية، والاتساع، والمرونة، وله خاصية التنبؤ، في إطار واضح المعالم من الترتيب والنظام في مجال محدد.

ومن ثم فالمجهود المبذول في صياغة النظرية ليس أقل من المجهود المبذول في إطار الميدان العملي بكل إجراءاته التجريبية. فالهدف من كل من النظرية والبحث التجريبي هو العمومية؛ فكل منهما يُدار أو يتم توجيهه بأوصاف لمبادئ عامة، والتي تبدو وكأنها مُقامة للتنبؤ بظاهرة ما موضوعة في الاعتبار. فالعمومية بمثل هذا النوع تهدف إلى تقويم خطة مفهومة متناسقة، ومجموعة أوصاف

---

(1) Robert S.Zais: Currculum Principles and Foundations, New York, Harper and Row. 1976, P.16.

(٢) انظر: نظريات المناهج التربوية، الفصل الثاني، للدكتور علي أحمد مدكور، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

متصلة، نظامية تسمى نظرية Theory. وتقدم النظرية مبادئ عامة ومجردة لجسم أو لأساس ظاهرة معينة. كما أنها تساعد المستخدم في الحصول على رؤية أعمق داخل مجال الاستعلام والتحقيق. ومن هنا ففحوى أو معنى النظرية: ابتكار وترتيب ونظام في ميدان محدد.

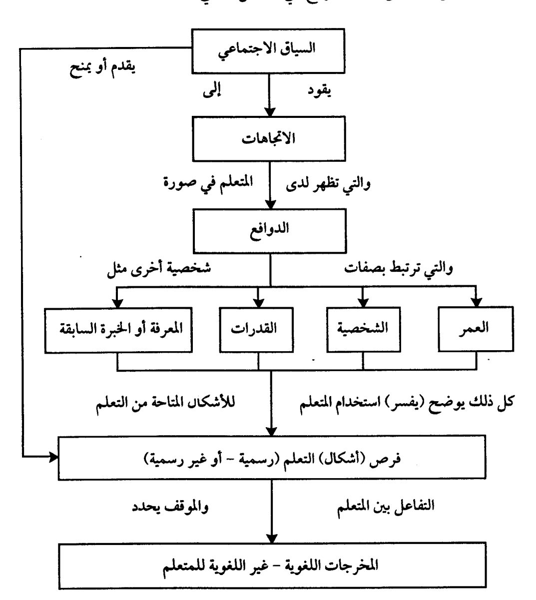
وفي ميدان تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يتم الاهتمام بمجموعتين من النظريات. تشكل المجموعة الأولى تلك النظريات المتصلة بنظام عريض أو واسع للتربية. وتتصل نظريات المجموعة الثانية بتعلم اللغات الأجنبية.

وبالرغم من المجهود المبذول في مجال التربية، إلا أن هناك ندرة في توافر نظريات تربوية شاملة. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ضرورة تداخل، بل تكامل أكثر من مجال لبناء مثل هذه النظريات. ففي مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية/ الثانية - بالإضافة إلى مهارات اللغة وفنونها - لا يمكن إغفال السياق الاجتماعي، أو الثقافي، ومجالاته مثل: الدوافع، والاتجاهات، والقدرات، . . . إلخ.

فلبناء هذه النظريات هناك حاجة إلى توافر مثل هذه المجالات وتكاملها: اللغويات، والتربية، والأنثروبولوجي، والسيكولوجي، وعلم النفس اللغوي، والتكنولوجي. . . إلخ. وليس المقصود هنا أن يكون المتخصصُ في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية متخصصًا - بالضرورة - في كل هذه المجالات، ولكن على الأقل، لديه فهم وإدراك، ووعي كاف بهذه النظم، وكيفية استخدام أساليبها ونتائجها في مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، بل الأحرى توظيف بعض هذه النتائج والاستنتاجات والحقائق لبناء أسس نظرية سليمة، وتصميم نماذج لغوية علمية.

ومن هنا فقد ظهرت العديد من النماذج التي تساعد في تصميم منهج اللغة الأجنبية أو الثانية، وبُني في ضوئها العديد من المناهج لتعليم اللغة الأجنبية. ومنها ما وضعه Bernard Spolsky كنموذج لتعلم اللغة الثانية.

ويمكن تلخيص هذا النموذج في الشكل التالي[1].

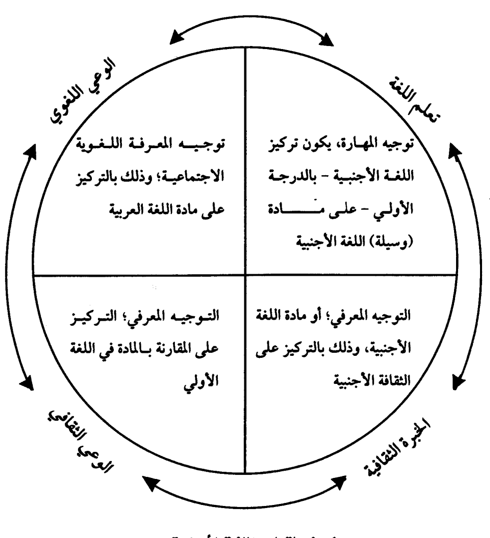


نموذج لتعلم اللغة الثانية

(1) Bernard Spolsky: Conditions for Second Language Learning, Introduction to a General Theory. Oxford University Press, 1989.P.28.

استخدم برنادر (Bernard) اللغة الثانية بمعني اللغة الأجنبية.

كما وضع ميـشيل بيرام. (Michael Byram) نموذجا لتعليم اللغـة الأجنبية مشيرا فيه إلى أهمية تواجد الجانب المعرفي المتمثل في مادة اللغة المقدمة مع الجانب الثقـافي، المتمثل في ثقافـة اللغة الأجنبيـة، وذلك من خلال عملية إدارة وتوجـيه مهارات اللغة الأجنبية: الاستـماع والتحدث والقراءة والكتابة. ويمكن إيضاح ذلك من خلال الشكل التالي:



نموذج لتعليم اللغة الأجنبية

منهج ذو طبيعة خاصة:

إن النماذج السابق عرضها لا تمثل - بالطبع - كل النماذج التي وردت في مجال تعليم اللغات الأجنبية (الثانية)، وإنما هي بعض منها. ومن الطبيعي أن يقوم كل نموذج على نظرية تكون بمثابة الأساس العلمي له. فإذا كانت النظرية اللغوية عملا عقليا يتسم بالابتكار، والترتيب، والنظام والاتساع، والمرونة، والتنبؤ، فإن تطبيق هذه النظريات، وإخضاع نظام اللغات للتفسير في ضوئها أمر في غاية الأهمية؛ لأنه يترتب عليها بالضرورة بناء نظريات عن تعليم وتعلم هذه اللغات. ومن ثم، فقد يزداد عدد المتحدثين باللغة، وتنتشر ثقافة هذه اللغة أو تلك، وقد يثبت أو يقل عدد المتحدثين بهذه اللغة أو تلك وبالتالي تتجمد أو تضمحل ثقافاتها. وهنا يكمن الخطر...

«إذا أردت نشر ثقافتك... انشر لغتك» ترددت كثيرا هذه المقولة في الآونة الأخيرة؛ إيمانا بالأهمية البالغة لتعليم وتعلم اللغات، وتعرف تأثيرها على عمليات تفاعل الثقافات وحوار الحضارات، وتعميق العلاقات، ونشر السلام... إلخ من مصطلحات باتت تطفو على سطح العالم.

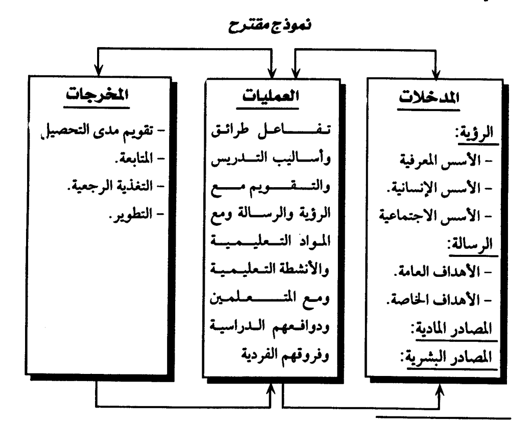
من هنا أصبح من الضروري **دراسة نظريات** تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، والنظريات الخاصة باكتساب اللغة، وهذا ما تم تناوله - تفصيلا - في الفصل الأول من هذا الكتاب. فإذا كانت اللغة الأجنبية أو الثانية (في هذا الكتاب) هي اللغة العربية بما تمثله من ثقافة عربية عريقة، وتراث ثري، وحضارة شامخة - بالإضافة إلى تتويج الإسلام لها بنزول القرآن «بلسان عربي مبين» - فإن كل ذلك يجعل من منهجها منهجا ذا طبيعة خاصة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخري فإن تصميم هذا المنهج لجمهور له طبيعته وتلقائيته وخصائصه المميزة: لأطفال غير ناطقين بالعربية، يضفي على هذا المنهج طبيعة أكثر خصوصية. وما يتوج هذه الخصوصية بناء هذا المنهج على أساس نظري سليم لا يشوبه نقص أو تعارض أو عدم إمكانية التطبيق. فلا يقوم هذا الأساس على النظرية البرجماتية، أو الموسوعية، أو... إلخ، وإنما يقوم على أسس النظرية الإسلامية.

منهج قائم على النظرية العربية الإسلامية:

من مصادر بناء المناهج وجود تصور نظري واضح المعالم للعملية التعليمية، ولمهنة التدريس، مع تحليل أبعادها؛ ولذا فالتصور النظري الذي يقوم عليه بناء هذا المنهج يشتق كل عناصره ومقوماته من الإسلام. حيث يتولى الإسلام تنظيم الحياة الإنسانية جميعا، ولم يعالج نواحيها المختلفة جزافا، ولم يتناولها أجزاء وتفاريق. ذلك أن له تصورا كليا متكاملا عن الألوهية، والكون، والحياة، والإنسان، يرد إليه كافة الفروع والتفصيلات. ويربط إليه نظرياته جميعا وتشريعاته وحدوده؛ فيصدر فيها كلها عن هذا التصور الشامل المتكامل، ولا يرتجل الرأي لكل حالة، ولا يعالج كل مشكلة وحدها في عزلة عن سائر المشكلات[1].

فقد كفي الأساس الفلسفي للنظرية الإسلامية القائمين على العملية التعليمية اللجوء إلى الفلسفات البشرية؛ حيث تستمد أصولها وموجهاتها من منهج الله الكلي للكون والإنسان والحياة. ومن أهم خصائص هذه النظرية:

نموذج مقترح



(١) انظر الفصل الثاني من كتاب «نظريات المناهج التربوية» للدكتور علي أحمد مدكور، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٤، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

١- التأكيد على أنه إذا كانت المبادئ والأسس ثابتة، فهذه النظرية تسمح باختلاف الأنماط والنماذج للطبائع الإنسانية في إطارها، كذلك تسمح باختلاف الوسائل وأنماط الحركة في خط سيرها، فالنظرية الإسلامية تحترم الرأي والرأي الآخر؛ ولذا تقوم على مبدأ الشوري والوحدة والتعاون. وهذا ما ينبغي مراعاته عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢- مما تتميز به هذه خاصية الشمول والتكامل لكل من المتعلم والمنهج. إن الغاية من عملية التدريس تنمية شخصية الإنسان، وإيصاله إلى درجة كماله. وهذا يقتضي أن تكون العملية التعليمية شاملة متكاملة في الحقائق والخبرات وجميع أوجه الأنشطة.

٣- ومما سبق فالجوانب المعرفية والوجدانية والحركية في الخبرة الإنسانية غير منفصلة بعضها عن بعض. فالإنسان الفرد وحدة متكاملة، وقواه المختلفة موحدة الاتجاه؛ فهو ليس جسما مستقلا بذاته عن الروح والعقل، وليس عقلا منفصلا لا علاقة له بالجسم والروح، وليس روحا هائمة بلا رابط من جسم وعقل. بل هو كيان واحد متكامل الأجزاء؛ لذا لا يمكن إغفال جانب الوجدان والتذوق.

٤- ومما يؤكد عليه هذا التصور حرية الإنسان. بمعنى أن العقل الإنساني هو مناط التكليف، وهو شرف الإنسان وامتيازه. وقدرة الإنسان على التفكير هي التي أهلته لحمل المسئولية. فالإنسان حر لأنه مسئول. فالحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة؛ الحرية تستلزم المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية. إن مسئولية الإنسان تعني أنه يعتني بكل ما يقابله، سواء تم تحديده مسبقا أم لا. فالمؤمن كيّسٌ فَطِنٌ.

٥- ومما يؤكد عليه هذا التصور أن الإنسان عبد الله، وسيد في الكون، والكون كله مسخر له. فهو ليس جهازا أو حاسبا آليا، تزوده بالمعلومات والمواد الدقيقة من جانب ليعطيك النتائج من جانب آخر. إنه كائن عظيم، خلقه الله في أحسن تقويم، وبث فيه من روحه، فهو يتعلم عن

طريق العمل والخبرة وعن طريق استخدام العقل في التفكير، وعن طريق الإلهام؛ لذا لا يمكن أن يحرم الإنسان من حقه في التخيل، وتتحول أفعاله إلى مجموعة من الأفعال الميكانيكية.

ما أهم خصائص (منطلقات) النظرية الإسلامية؟

مبادئ تخطيط منهج اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها:

ومما سبق يمكن تلخيص خطوات منهج اللغة العربية لغير النطاقين بها من الأطفال في:

١- وضع تصور لسيكولوجية الأطفال (الدارسين).

٢- وضع تصور تفصيلي لطبيعة (اللغة المراد تعليمها) اللغة العربية وخصائصها.

٣- تجميع بيانات كافية عن المجتمع الإسلامي وطبيعته.

٤- تحديد أهداف المنهج العامة، والخاصة، بالإضافة إلى تحديد المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للأطفال، في ضوء المواقف التي يتوقع منهم ممارسة اللغة فيها.

٥- اختيار المحتوي اللغوي والثقافي وتنظيمهما؛ لتحقيق الأهداف، بما يشبع حاجات واهتمامات الأطفال.

٦- تحديد طرائق التدريس والأنشطة المستخدمة.

٧- تحديد الوسائل المعينة على تنفيذ طرق التدريس.

٨- وضع تصور لأساليب التقويم المناسبة للأطفال.

أسس بناء منهج اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها:

إن أسس تصميم منهج اللغة العربية كلغة أجنبية لا يختلف كثيرا، في أصوله، عن أسس تصميم المناهج التربوية في معظم بقاع الأرض. فللمناهج التربوية أسس ثلاثة عريضة يقوم عليها بناؤها:

١ - طبيعة المعرفة.

٢- طبيعة الإنسان (المتعلم).

٣- طبيعة المجتمع.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد أسس منهج اللغة العربيـة لغير الناطقين بها فيما يلي:

١- تنظيم المعرفة.	Organized Knowledge
٢- فهم عمليات التعلم.	Understanding of Learning Processes
٣- المتعلم (الإنسان).	The Learner
٤- المجتمع.	The Society
٥- المدرسة كمؤسسة.	The School as an institution

وتتضمن طبيعة المعرفة: دراسة مـفهوم المعرفة ومصادرها، ودراسة خصائص اللغة العربية كلغة أجنبية (ثانية)، وتوظيف هذه الخصائص في عملية تعليم اللغة، ودراسة علم التـحليل اللغوي، وعلم الـلغة التقـابلي، والأصوات، والتـراكيب، والقواعد، ونظام الكتـابة.. إلخ. في حين يتناول الأساس الثاني: طبيـعة الإنسان المتعلم: التلمـيذ أو الدارس الأجنبي، ودراسة خصـائصه، وميوله، واهتـماماته، واتجاهاته، واستعداداته، وقدراته... إلخ. ويشـمل الأساس الثالث دراسة الثقافة العربية الإسـلامية، مع تعرف الثقافـات المختلفة للتلاميـذ ومقارنتها بثقـافة اللغة، ودراسة عناصر كل منهما، وإنتاجاتها.. إلخ.

وقـد قسم ديـل لانج وبيلا باناثـي هذه الأسس إلى جزءيـن: جزء خـاص بتنظيم المعرفـة والبحث، وجزء خـاص بالأسس العلمية. ويوضح الجـدول التالي هذه الأجزاء تفصيلا [1]:

---

(1) Dale Lang; Bela Banathy .

الجزء الأول: تنظيم المعرفة والبحث	
علم اللغة وتطبيقاته	ويشمل: التحليل اللغوي، والوصف، والمقارنة، مع التركيز على الاختلافات، والمصادر، وتباين أهداف اللغة، والإطار المرجعي للغة، والنظم الدلالية، ونظام النطق، وإيماءات اللغة، ونظام الكتابة، ونظام التسجيل الصوتي، ومستويات اللغة، ... إلخ بالإضافة إلى عمليات استخدام اللغة وتعلمها.
علم النفس اللغوي وتطبيقاته	ويشمل: النتائج المرتبطة باستخدام اللغات واكتسابها، ودراسات التطوير، ومقارنتها، وإيضاح الوحدات الوظيفية، ودرجة التتابع والصعوبة.
الأنثروبولوجي وتطبيقاته	ويشمل: وصف الثقافات المرتبطة باللغتين ومقارنتهما، ونظم اتصال الثقافات، وعناصر اللغة الثقافية، وإنتاجات الثقافة، مثل الأدب، والفن...، ووصف لبيانات الأسر اللغوية ومقارنتها.
علم النفس وتطبيقاته	ويشمل: نظريات التعلم، إظهار الاختلافات في أنواع التعلم، المفاهيم العامة عن المتعلم.
الجزء الثاني: الأسس العلمية	
المتعلم	ويشمل اهتماماته، استعداده، قدراته أسلوب التعلم المناسب، احتياجاته، الاختلافات في العمر، وفي المهنة، الاختلاف في الخلفية الثقافية، إلخ.
المجتمع	ويشمل الاهتمام القومي، واهتمامات المجتمع، وتأثيرات نفوذ الدولة والقوى المحلية، وتأثير العوامل المجتمعية.
المدرسة كمؤسسة	وتشمل: العلاقة بالمنهج ككل، وتأثير القوانين المطبقة في التعليم وتوضيحها.

مكونات منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تتـألف مكونات منهج اللغة العـربية كلغـة أجنبيـة/ ثانية - مـثل مخـتلف المناهج- من العناصر التالية:

١- الأهداف.

٢- المحتوي: اللغوي والثقافي.

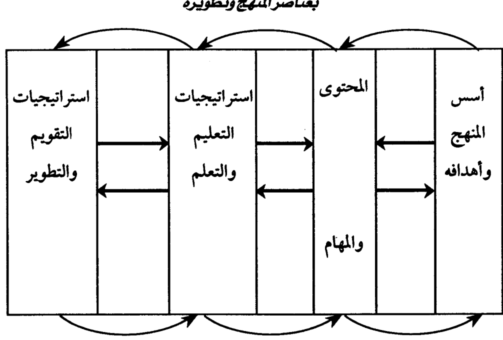
٣- طرائق التدريس.

٤- الوسائل التعليمية.

٥- أساليب التقويم.

ولا يمكن التعـامل مع كل عنصر بمعـزل عن الآخر، بل تتفـاعل وتتكامل هذه العناصر بعضها مع بعض؛ لتنتج نسيجـا متكاملا؛ فيؤثر ويتأثر كل منها بالآخر، ومن ثم يتمكن المـتعلم الأجنبي، من خلال هذا المنـهج، تعلم اللغة العربيـة كلغة أجنبـية بفاعلية. ويمكن تصور تفاعل هذه العناصر، وعلاقتها من خلال الشكل التالي:

أسس المنهج وعلاقاتها
بعناصر المنهج وتطويره



إن العلاقات بين هذه المكونات واضحة، في هذا النموذج؛ فمن الأسس يتم تحديد الأهداف التي تصبح أساسا لاختيار المحتوي. بينما ينمو كل من المحتوي والمهام ترادفيا؛ لذا يمكن من خلال المحتوي اقتراح المهام، والعكس صحيح؛ بمعني أنه من خلال المهام يمكن اقتراح أو وضع المحتوى. ومن خلال الأهداف والمهام والمحتوى يتم بناء استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة كما توجد خاصية التغذية الراجعة Feed back من التقويم أو من نتائج التقويم من أجل تطوير الأهداف والمهام والمحتوى واستراتيجيات التدريس والتقويم أيضا.

ولذا سوف يتم التركيز فيما يلي على كل عنصر من عناصر منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الأهداف العامة:

حددت مجموعة عمل اللغة الأجنبية الحديثة ببريطانيا الأهداف التربوية الآتية لتعليم اللغة الأجنبية الحديثة في المدارس، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

١- تنمية القدرة على استخدام اللغة بفعالية؛ لأغراض التواصل.

٢- تكوين الأساس الصوتي للغة ومهاراتها؛ من أجل الدراسة والعمل وقضاء وقت الفراغ.

٣- تبصرة الفرد بثقافة الأقطار التي تتحدث اللغة الأجنبية وحضارتها.

٤- تنمية الوعي بطبيعة اللغة، وتعلمها.

٥- تقديم المتعة، والإثارة الفكرية.

٦- تشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو كل من متعلمي اللغة الأجنبية، ومتحدثي اللغة الأجنبية، وتأييد المدخل إلى ثقافات وحضارات أخرى.

٧- تعزيز مهارات التعلم الخاصة بتطبيقات أكثر عمومية، مثل التحليل، وإدراك العلاقات والوصول إلى الاستنتاجات.

٨- تنمية فهم الطلاب لأنفسهم ولثقافاتهم.

ويمكن القول إن الهدف العام لمنهج اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية هو:

١- معرفة ثقافة اللغة.	Knowledge of Language Culture
٢- تنمية مهارات اللغة.	Language Skills
٣- تنمية مهارات تعلم اللغة.	Language Learning Skills
٤- معرفة اللغة.	Knowledge of Language

مهارات اللغة الأجنبية/ الثانية للأطفال الأجانب:

ينبغي أن ينمي في التلميذ الأجنبي ما يلي:

١- الاستماع الجيد؛ والانتباه للجوهر والتفاصيل.

٢- اتباع التعليمات والتوجيهات.

٣- السؤال عن بعض المعاني، وطلب الإيضاح أو التفسير والإعادة.

٤- صياغة الأسئلة، والإجابات، وإعطاء تعليمات.

٥- تقديم معلومات وشروح.

٦- تقليد النطق وتنغيم المقاطع.

٧- التلقين وبناء المحادثات.

٨- التعبير عن الموافقة والرفض والمشاعر الشخصية والآراء.

٩- وصف الأحداث الحاضرة والماضية والمستقبلية ومناقشتها.

١٠- التصفح لبعض الكتب، والقراءة بدقة لبعض السياقات، مشتملة المعلومات الأساسية التي تتناسب مع المعلومات المطلوبة.

١١- نقل العبارات والكلمات والجمل.

١٢- تدوين ملاحظات لما يسمعون ويقرأون.

١٣- تلخيص وكتابة تقارير عن النقاط الرئيسة للنصوص المتحدثة والمكتوبة.

١٤- إعادة كتابة (النصوص المكتوبة) لتحسين الضبط والدقة في عرض الكلمات والعمليات الكتابية.

١٥- تنوع اللغة لتلائم سياق الكلام وتلائم المستمعين وتحقق الهدف المرغوب.

مهارات تعلم اللغة، ومعرفة اللغة:

أما عن مهارات تعلم اللغة، ومعرفة اللغة، فيمكن إيجازها في:

١- الحفظ عن ظهر قلب عبارات ومقتطفات قصيرة من اللغة الأجنبية (العربية) مثل: الإيقاعات والأشعار، والأغاني، والطرائف.

٢- اكتساب استراتيجيات لجعل اللغة مألوفة، ومحفوظة في الذاكرة.

٣- تنمية استقلالية الطلاب وحريتهم في تعلم اللغة واستخدامها.

٤- استخدام المعاجم والمواد المرجعية.

٥- استخدام السياق، ومعلومات أخرى لفهم وإدراك المعنى.

٦- فهم وتطبيق النماذج، والقواعد، والاستثناءات في أشكال اللغة وتراكيبها.

٧- استخدام الخلفية المعرفية للتعامل مع اللغة.

٨- فهم واستخدام أشكال اللغة الرسمية وغير الرسمية.

٩- تنمية الاستراتيجيات التي تتعامل مع ما لا يمكن التنبؤ به (غير المتوقع).

إن تحديد الأهداف التعليمية يعمل على إيجاد فرص تعلم أفضل فتعرف المعلم أهداف اللغة العربية كلغة ثانية للأطفال يعتبر أساسا لنجاح عملية تعليم اللغة. حيث تقاس أولي خصائص المعلم الجيد بمدي مهاراته في تحديه لأهدافه.

تصميم محتوي المنهج:

إن المحتوى هو منظومة من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمعارف والمهارات والخبرات المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك بها المتعلم، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة[1].

ومن التعريف السابق يمكن استنتاج عدة خصائص لمحتوي منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تتلخص فيما يلي:

١- أن المحتوى يتضمن حقائق ومعايير وقيما إلهية ثابتة. ويمكن أن يتمثل ذلك **في المحتوي الثقافي للمنهج**؛ لاحتوائه آيات قرآنية، وأحاديث شريفة، وقيما إسلامية وحقائق علمية.. إلخ.

٢- يتضمن المحتوى خبرات ومهارات متغيرة. ويمكن ملاحظة ذلك في تقديم **المحتوى اللغوي** لبعض مهارات اللغة العربية.

٣- يراعي هذا المحتوى بشقيه: اللغوي والثقافي حاجات الدارسين وخصائصهم وطبيعتهم. وذلك لتغير هذه الحاجات من فئة لأخرى. فالبرغم من تشابه خصائص الأطفال في كثير من الجوانب، إلا أن هناك اختلافات فيما بينهم، خاصة أنهم من ثقافات مختلفة، وبالتالي تختلف خلفياتهم الثقافية وتؤثر في شخصياتهم وبالتالي نموهم اللغوي والثقافي.

٤- يراعي هذا المحتوى التكامل بين الجانب اللغوي وبين الجانب الثقافي.

---

(١) علي أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة ط٤، دار الفكر العربي، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص٣٣٩.

٥- يتناول هذا المحتوى الجانبين: النظري والتطبيقي. ويركز على الجانب التطبيقي المتمثل في توظيف اللغة في مواقف حياتية واقعة يستخدمها التلميذ الأجنبي؛ نظرا لأنها تلبي حاجاته الاتصالية.

٦- يعتمد هذا المحتوى على تقديم الأنشطة المناسبة للتلاميذ الأجانب سواء أكانت أنشطة مباشرة أم غير مباشرة. وهو يراعي عنصري التغيير في الزمان والمكان، ويراعي طبيعة المتعلم بوصفه إنسانا له فطرته التي فطره الله عليها.

٧- ارتباط هذا المحتوى بأهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها ارتباطا وثيقا.

منطلقات أساسية لمحتوى منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها:

لتصميم محتوى منهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها لابد من مراعاة عدة منطلقات، منها:

١- يصنف المحتوى إلى: لغوي وثقافي.

٢- تحديد معايير مجالي: الاختيار والتنظيم.

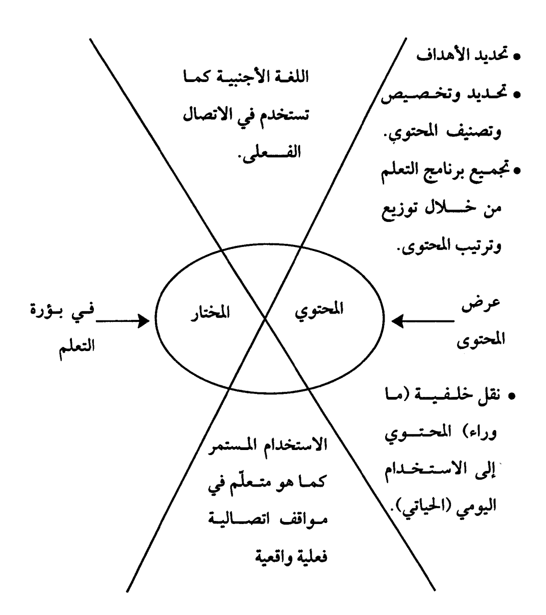
٣- تنمية علاقة تكاملية هادفة بين هذين المجالين.

٤- تصميم أنشطة تطبيقية مناسبة لهذه الفئة من المتعلمين الصغار.

المحتوى: لغويا وثقافيا:

يعرض المحتوى في منهج اللغة الأجنبية من خلال كل من المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي. وللحديث عن كل من المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي لا بد من معرفة مكانة المحتوى من عملية التعلم، والهدف من استخدامه؛ لذا يوضح الشكل التالي مكانة المحتوى في منهج اللغة الأجنبية[1].

(١) رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق ص٦٥، ٦٦.



مكانة المحتوي في منهج تعليم اللغة العربية[1]

(1)Bela Banathy and Dale lang: Op. cit, P,4.

المحتوى اللغوي:

من المعروف أن الطفل يتـعرض في حياته لمواقف لا ضـابط لها، ولا تحكم فيهـا، ولا تخطيط. فهو تارة في موقف رضي، وتارة أخـري في موقف غضب، وتارة ثالثة في موقف تعجب.. وهكذا، فضلا عن مواقف أخري يحتاج فيها إلى الطعام أو الشراب...، تتطلب مـواجهة كل هذه المواقف مضامين لغوية مـختلفة سواء في مـفرداتهـا، أو في تراكيـبهـا، أو في المفاهيم المرتبطة بـها. ولا شك أن التعدد في المواقف الحيوية يفرض تنوعا في المحتوى اللغوي، ومن شأن هذا التنوع إثراء لغة الطفل، وتوسيع دائرتها، وتعميق دلالات الألفاظ فيها [1].

ومما لا شك فيـه «أن الطفل (متعلم اللغـة الأجنبية) لا يـدخل فصل تعليم اللغة صفـر اليدين وإنما يأتي وهو مزود بذخـيرة ومهارات لغوية تسـاعده في تعلم اللغة الأجنبية. فهو يدرك معاني بعض الكلمات دون شرحها أو تفسيرها. كما أنه يدرك دلالات النصوص والسـياقات دون الحـاجة إلى فهم مـعنى كل كلمة فيـها. بالإضافة إلى تعلمه اللغة بشكل غير مباشر أكثر من تعلمه بشكل مباشر[2].

ومن هنا، فإن متعلم اللغة الأجنبية الصغير ينمي كلمات اللغة الجديدة، في المقام الأول، عن طريق ربطهـا بنظام المفاهيم المكوّن لديه بالفـعل. على الرغم من وجود العـديد من الحالات التي تـكون فيهـا كلمات اللغـة الجديدة غـير واضـحة المعنى، إلا أن متـعلم اللغة الأجنبية الـصغير يمتلك جـهازًا مترابطا منطقـيا لإدراك المفاهيم والإيماءات الدلالية، حيث لا يمكنـه بناء جهاز جديد في نفس الوقت الذي يكتسب فيه اللغـة الجديدة، ومن ثم ففي حالة اللغة الأجنبيـة يمكن للفرد التحدث بالكلمات المكتسبة، وتدفق المعاني داخل مجتمع اللغة[3].

---

(١) فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربيـة أسسه وإجراءاته - جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص ١٦٥.

(2) Susan Halli well: Teaching English in the Primary Classroom, U.S.A. Longman, Sixth published, 1996, P.3.

(3) Steven H.Mc Donough: Psychology in Foreign language Teaching, Printed in Great Britain, 1981, P.106.

ومن هذا المنطلق، ينبغي إعطاء الفرصة للتلاميذ - من خلال المحتوى اللغوي - لـ:

١- الاتصال بالآخرين بصورة ثنائية أو في صورة مجموعات، أو مع مدرسيهم.

٢- استخدام اللغة من أجل أغراض حقيقية، لتطبيق مهارات اللغة بقدر المستطاع.

٣- تنمية عملية الفهم، والمهارات من خلال نشاطات اللغة مثل: الألعاب: Play role - عمل الدراسات المسحية - أبحاث ... إلخ.

٤- إعمال خيالهم، لابتكار نشاطات خلاقة مثل ارتجال مواقف تمثيلية.

٥- استخدام أحداث الفصل اليومية كسياقات للحديث التلقائي.

٦- مناقشة أفكار التلاميذ، واهتماماتهم، وخبراتهم، ومقارنتها بمثيلاتها عند الآخرين.

٧- الاستماع وقراءة اللغة (عرض اللغة) بهدف الإمتاع وإشباع الاهتمامات الشخصية، بقدر ما هي للمعلومات.

٨- الاستماع والتفاعل مع نماذج مختلفة للغة المتحدثة.

٩- قراءة النماذج المختلفة للخط المطلوب، والنصوص المطبوعة.

١٠- إنتاج نماذج كتابية متنوعة.

١١- استخدام عدد من المصادر، للاتصال مثل التليفون (الهاتف) أو الخطابات[1].

ومن المعروف أن المحتوي اللغوي يتضمن كلا من الأصوات والمفردات، والتراكيب. وعند تقديم المحتوي اللغوي لكل جانب من هذه الجوانب ينبغي أن يراعي ما يلي:

---

(1) Modern foreign language in the National curriulum, 1995,p.2.

أ- الجانب الصوتي:

١- اللغة نظام من الأصوات؛ لذا هناك اهتمام بالنظام الصوتي قبل تعليم القراءة والكتابة.

٢- تقديم الأصوات في مجموعات حسب سهولة مخارجها، فعلى سبيل المثال تكون البداية بالأصوات الشفوية المخرج مثل ب - م- و - ف.

٣- مراعاة الأصوات التي تشترك فيها لغة الدارس مع اللغة العربية، ثم الأصوات المتشابهة، ثم تقديم الأصوات الجديدة.

٤- وضع الصوت في كلمة أو جملة كاملة، أو في سياق له معنى، ثم تجريده بعد ذلك.

٥- مراعاة تعدد مواضع الصوت، بحيث يتم عرض الصوت في أكثر من موضوع وأكثر من كلمة: في بداية الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وجميع حركاته القصيرة والطويلة.

٦- التأكد من قدرة الأطفال على تقليد الصوت، بطريقة صحيحة.

٧- مراعاة دقة ووضوح الصوت، وذلك باستخدام بعض الوسائل السمعية عند التقديم في المحتوى.

(ب) جانب المفردات:

إن تعلم المفردات مطلب أساسي من مطالب تعلم اللغة الأجنبية، وليس المطلوب هو نطق الأصوات المفردة، وفهم معناها فحسب، بل استخدامها في مكانها المناسب؛ لذلك فهناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تراعي في المحتوي اللغوي لمنهج اللغة الأجنبية منها:

١- التواتر Frequency بمعنى تفضيل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها.

٢- التوزع أو المدي Range ويقصد بهذا المعيار تفضيل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد.

٣- الإتاحة Availability أي تفضيل الكلمة التي تكون في متناول المتعلم، والتي تؤدي له معنى محددا.

٤- **الألفة Familiarity**: أي تفضيل الكلمة التـي تكون مألوفة عند الأفراد عن الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام.

٥- **الشمول Coverage**: تفضيل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد عـلى تلك التي لا تخدم إلا مـجالات مـحدودة، فكلمـة (بيت) أفـضل من كلمـة (منزل) فـيـمكن الـقول: بـيت = منزل، بيت الله = الكعبة، ... إلخ.

٦- **الأهمية**: تفضل الكلمـة التي تشبع حاجة معـينة عند الدارسين، وتحقق رغباتهم.

٧- **العروبة**: تفضل الكلمـة العربية على غـيرها..مثل تقـديم كلمة هاتف بدلاً من التليفون والحاسوب بدلا من الكمبيوتر... وهكذا[1].

٨- **التجسيد**، بالنسبة للأطفال يفضل استـخدام المفردات التي يمكن تجسيدها أو بيان مـعناها من خلال الرسم أو الصورة، على الكلمـات أو المفردات المجردة.

٩- أن يراعي التدرج في عدد المفردات الجديدة في كل درس.

١٠- أمـا عن عـدد المفـردات التي ينبـغي أن يتـعلمـها الـطفل في المرحلة الابتدائية، فهناك العديد من الآراء. ففي حالة تعلم الطفل اللغة الأجنبية يري البـعض أن تعليم الطفل ٢٠٠٠ - ٢٥٠٠ كلمـة كـاف لأن يكوّن لديه قاموساً يفي بمتطـلبات الحياة، شريطة أن يتعلم مهـارتين أساسيتين: **أولاهما**: تركيب الكلمات، وثانيتهما: كيفية استخدام القاموس[2].

ونري أن عمليـة التحديد لعدد المفـردات لمتعلم اللغة الأجنبيـة يتوقف على متوسط الثقافة في حياته اليوميـة، ومتطلباته، وحاجاته التي تسهل عملية الاتصال بالآخرين. وهذا يستدعي عمل العـديد من الدراسات التي تحدد ذلك. فالمجال ما

---

(١) رشدي طعـيمة: تعليم العـربية لغيـر الناطقين بها مناهجه وأسـاليبه، مـرجع سابق ص ١٩٥، ١٩٦.

(٢) المرجع السابق، ص١٩٦.

زال في حاجة إلى العديد من الدراسات لسد الثغرات في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء الكبار أو الصغار.

(جـ) التراكيب:

إن أهم ما يجب مراعاته في محتوي التراكيب اللغوي لمنهج اللغة العربية لغير الناطقين بها يتمثل في:

١- التدرج في تقديم التراكيب من البسيط إلى المركب.

٢- التدرج في تقديم التراكيب من السهل إلى الصعب.

٣- توزيع التراكيب والقواعد على الدروس المقدمة في المحتوي؛ بحيث لا يستخدم التركيب إلا بعد التأكد من استيعاب السابق.

٤- الإكثار من التدريبات باستخدام التراكيب اللغوية.

المحتوى الثقافي:

إن اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة. فينبغي أن يأخذ التعلم الثقافي مكانه كجزء مكمل لتعلم اللغة، والعكس صحيح: اللغة جزء مكمل لتعلم الثقافة[1].

ولكي يتم تصميم المحتوى الثقافي لمنهج اللغة الأجنبية للأطفال، لابد من وضع اهتماماتهم، وخبراتهم في بؤرة الاهتمام. بالإضافة إلى تنمية الوعي الثقافي لديهم.

ومن مجالات الخبرة التي ينبغي مراعاتها في بناء المحتوي الثقافي لمنهج اللغة الأجنبية:

أ- أنشطة يومية: Every Day Activities

وتتضمن:

- لغة الفصل.
- حياة المنزل والمدرسة.
- الطعام - الصحة - المكان الملائم.

(1) Michael Byram and Carol Morgan and Colleagues: Teaching and Cuture, Printed in Great Britain by WBC Ltd, Bridgend, 1994,P4-5.

ب - الحياة الشخصية والاجتماعية، Personal and Social life

وتتصمن:

- العلاقات الذاتية والعائلية والشخصية.
- وقت الفراغ والنشاطات الاجتماعية.
- الإجازات (العطلات)، والمناسبات الخاصة.

جـ- العالم من حولنا، The world around us :

ويتضمن:

- حياة المدينة والمنطقة المحلية.
- البيئة الطبيعية والصناعية.
- الناس، والأماكن، والعادات.

د - عالم العمل، The World of work.

ويتصمن:

- تعليم وتدريب أكثر.
- كوادر وتوظيف.
- اللغة والاتصال في مجال العمل.

هـ - العالم الدولي، The International world

ويتضمن:

- السياحة الداخلية والخارجية.
- الحياة في الأقطار والمجتمعات الأخري.
- الأحداث العالمية والإصدارات(1).

(1) Moderen foreign languages in The National Curriulum, England and Wales, 1995, p 4.

وعن الوعي الثقافي Cultural awareness، فينبغي إعطاء الفـرص للتلاميذ من خلال المنهج لـ:

١- التعامل مع المواد الموثوق بها، متضمنة: الجرائد - الكتب - المجلات - الأفلام - الراديو (المذياع) - التليـفزيون، وتلك المواد من أقطار ومجتمـعات اللغة الأجنبية.

٢- إمكانية الاتصـال مع متـحدثي اللغة القـومية في هـذا القطر، أو حيث يمكن انتشارها.

٣- احتـرام ثقافتهم القـومية ومقـارنتها بثقـافات الأقطار والمجتمـعات التي تتحدث اللغة الأجنبية.

٤- تفهُّم خبـرات ووجهات نظر الناس في هذه الأقطار والمجتمـعات (اللغة الأجنبية).

٥- تـعـرف الاتجاهات والمـواقف الـثـقافيـة كـوسيلة مـعبـرة عـن اللغــة، وتعـلّم اسـتعمـال (التعـايش) مع العادات والتـقاليد الاجـتمـاعية، مـثل أشكال الملابس[١].

ومما يجب مراعاته في تصميم المحتوي الثقافي لمنهج اللغة الأجنبية للأطفال، أنهم لا يمتلكون الوعي الثـقـافي الذي يمتلكه الكبـار، بل مجـرد اعتـزاز بوطنهم ومجتمعهم. أما عن العادات والتقاليد فهم في مرحلة تكوين لها. وقد وضح ذلك ميشيل بيرام[٢] في:

1- Ibid, P.5.

2- Michael Byram, Carol Morgan and Collegues: OP. cit,.P. 18.

مستوي النمو العام	اهتمامات الأطفال
العمر من ٦ إلى ٨ (سنوات)	لا يدركون قليلا أو كثيرا عن العلاقات فى ثقافة اللغة التي يتعلمونها،(على سبيل المثال: بين الدول)، وإنما يفضلون أقطارهم؛ بدون سبب منطقي.
العمر من ٧ إلى ٩ (سنوات)	يفهمون بعض العلاقات فهما ناقصا، ويفضلون أقطارهم (بلدانهم)؛ لأسباب عائلية؛ ولأسباب اجتماعية مباشرة.

ومن هذا المنطلق، فإن التركيز في المحتوي الثقافي لمنهج تعليم اللغة الأجنبية للأطفال ينصب على مجالي: اهتماماتهم وخبراتهم.

مخرجات عملية الاختيار:

تعد مخرجات عملية الاختيار عرضا لمهام التعلم المصنفة وفقا للإطار العام للمنهج. وتحدد هذه المهام وفقا للأهداف من جانب وللنموذج أو النظرية المختارة. وتصور هذه المهام الجوانب التركيبية والمعجمية واللغوية والثقافية .. بالإضافة إلى أنها متصلة بمهارات اللغة الأربع، وبالمواقف الواقعية للاتصال، وبالأدب، والفن، وبعمليات استخدام اللغة وببعض المعلومات عن اللغة، ومتصلة ببلد محددة واكتساب بعض الاتجاهات والقيم المحددة .. أي بثقافة هذه البلد.

مخرجات تنظيم المحتوى:

يهتم تنظيم المحتوي بتنظيم مهام التعلم في سلسلة متتابعة متكاملة بحيث تنسج خيوطاً متنوعة ومتكاملة من المعارف والمهارات والخبرات. وتنظم في أجزاء، بحث يحتوي كل جزء على وحدات، ثم مجموعات، ثم نوعيات، ثم كميات.

تنمية علاقة تكاملية هادفة بين هذين المجالين:

يعد مجالا المنهج: الاختيار والتنظيم متكاملين، بل همـا متممان لبعضهما. فمخرجـات مجال الاختيار تخـدم مدخلات مجال التنظيم. وبهذا يـكون الاختيار مطلبا أساسيا للتنظيم. كما أن هاتين العمليتين متداخلتان؛ حيث إن آخر عملية في الاختيـار - والمتمثلة في تنظيم مـهام التعلم من خـلال تصنيف علمي - تعد أول خطوة في عملية التنظيم.

طرائق وأساليب التدريس والتقويم:

تطورت طرائق وأسـاليب التـدريس للغـات الأجنبـية بالاتسـاق مع ظهـور النظريات التي تحكم الممارسـة التربوية في تعليم اللغات الأجنبيـة. فظهرت طريقة النحو والترجمة باعـتبارها تطبيقا عمليا للنظرية البنيوية. وظهرت الـطريقة السمعية الشفـهية والطريقة المبـاشرة كرد فعل للطريـقة المادية السلوكية. وظهـرت الطريقة الاستنباطية لتترجم أفكار النظرية المعرفية، وهكذا[1].

---

(١) انظر تفصـيل هذه الطرائق في الفصل الأول من هذا الكتـاب. ولمزيد من التفصـيل انظر أيضا: رشدي طعـيمـة: المرجع في تعليم اللغـة العربيـة، جامـعة أم القـرى، الجزء الأول، الفـصول الأخيرة.



الفصل الرابع

مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

الفصل الرابع

مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

كانت مناهج تعليم العربية لأغراض خاصة - كغيرها - متأثرة بنظرية سكنر التي ظهرت في كتابه «السلوك اللغوي» الذي ظهر عام ١٩٥٧. حيث كان الاهتمام ينصب على البيئة والعوامل الخارجية التي تؤثر في السلوك اللغوي. إلى أن جاء تشومسكي وانتقد نظرية سكنر نقداً شديداً عام ١٩٥٩، على أساس نظريته في النحو التحويلي التوليدي التي سبق ذكرها في الفصل الأول، والتي تقوم على أساس أن الفهم الواعي لنظام اللغة شرط لإتقانها، وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. وبعدها بدأ الانتقال التدريجي من الاهتمام بالبيئة الخارجية إلى الاهتمام بالمتعلم ذاته كعامل أساسي وفاعل في عملية التعلم. ومن ثم أصبحت مناهج تعليم اللغة لأغراض خاصة كغيرها من المناهج تركّز على المتعلم وحاجاته والأغراض التي يتعلم اللغة من أجلها(١).

ومن هنا يمكن القول إن أهم خصائص مناهج تعليم العربية لأغراض خاصة هي:

- التركيز على المتعلم وحاجاته الخاصة.
- توظيف الأهداف والمحتوي والمنهجيات التدريسية لإعانة الدارس على استخدام العربية في المواقف التي ينوي استخدام اللغة فيها.
- التركيز على اللغويات والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه المواقف التي سيستخدم فيها المتعلم اللغة.

كما يمكن النظر إلى تعليم العربية لأغراض خاصة على أنه مدخل خاص من مداخل تعليم اللغة يركّز على المتعلم وحاجاته والمواقف التي سيتعرض لها

---

(١) انظر: محمد البوصيرى "تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة" في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ ٤ -٦ يناير ٢٠٠٣م، ص١-٢.

ويستخدم اللغة العربية فيها. وهو مدخل يجمع غالباً بين المداخل الثلاثة الآتية:

- **المدخل التعليمي** Learning Centered Approach، حيث محور الاهتمام هو الدارس ذاته، وما يتصل بعملية التعلم لديه.
- **والمدخل اللغوي** Language Centered Approach، حيث محور الاهتمام هو المواقف التي سيستخدم المتعلم فيها اللغة، وبناء الأهداف والمحتوي والمناشط وفقاً لذلك.
- **والمدخل المهاري** Skills Centered Approach، حيث التركيز على تصميم المواقف اللغوية التي تعين الدارس على السيطرة على مهارات لغوية معينة وعلى الأداء اللغوي الجيد[1].

ولكن ينبغي إدراك أن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة لا ينبغي أن يقدم إلا على خلفية لغوية عامة كما يقول رشدي طعيمة - تساعد الدارس على الاتصال الجيد في المواقف الوظيفية والمهنية التي يتعلم اللغة من أجلها. «وفي ضوء ذلك تصبح دراسة اللغة العربية للحياة متطلباً سابقاً لدراسة العربية لأغراض خاصة»[2].

لذلك ينبغي تقديم برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة للدارسين في المستويين المتوسط أو المتقدم. وذلك لضرورة وجود خلفية لغوية عامة تساعدهم على المضي قدماً في هذا البرنامج.

مقاصد تعليم العربية لأغراض خاصة:

تتعدد مقاصد تعلم العربية لأغراض خاصة. ولكن هناك ثلاث مجموعات من الأغراض: فهناك الأغراض الإسلامية المتصلة بالتعرف على الإسلام والتعمق

---

(١) انظر: رشدي أحمد طعيمة: «تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه وأسسه ومنهجياته» في ندوة «تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م، ص٤، ٢٧، ٢٨.

(٢) المرجع السابق، ص٤٠، ٤١.

في دراسته ودراسة الثقافة الإسلامية. وهناك الأغراض المتصلة بالنواحي السياسية والاقتصادية كالسياحة والرحلات وإدارة الأعمال والمقاولات وكل ما يتصل بذلك من الأغراض العملية ذات الطابع المادي البحت. وهناك الأغراض الخاصة بعمليات «الاستشراق»، والتي قد يكون من بين أهدافها النيل من اللغة العربية والحط من شأنها وتحويل المسلمين عن دراستها؛ حتى تضعف صلة الدارسين بثقافة العربية، وتنقطع تماما عن علوم القرآن والسنة، وتصير العربية وثقافتها في طريقها إلى الانقراض والذوبان!

إن الوحدة العضوية بين العربية والإسلام هي التي مهّدت للغة العربية سبيل الانتشار في معظم أرجاء العالم. فقد ارتبط تعليم العربية بالرغبة في تعلم القرآن والسنة، إذ لا غنى لمسلم عن قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظ ما تيسر منه. وهذه الرابطة قد حفظت للعربية قداستها، والرغبة المتزايدة في تعلمها لدى المسلمين من غير العرب خاصة.

وقد أثبتت الدراسات أن نمو وتطور اللغات المحلية لكثير من الشعوب المسلمة في آسيا وأفريقيا قد ارتبط بالاقتراض المكثّف من اللغة العربية واستخدام مفرداتها وتراكيبها في تهجين ما يصدر عنهم من كلام. ويبلغ التأثير مبلغه في بعض المجتمعات الآسيوية والأفريقية المسلمة التي عرفت بالتعددية اللغوية، أن اتخذت بعض هذه المجتمعات اللغة العربية لغة تخاطب مشتركة كما هو حادث في تشاد - على سبيل المثال - حيث تظهر التعددية اللغوية في الجنوب، وكما يلاحظ التحول اللغوي إلى العربية بين مواليد المدن الكبرى في الجنوب ومواليد النازحين منهم إلى الشمال[1].

وقد تأثرت اللغة الأسبانية باللغة العربية، حتى يقال إن حوالي ربع مفرداتها منحوت من اللغة العربية. أما عن تأثر اللغتين الفارسية والأردية باللغة العربية فحدّث عن ذلك بلا حرج.

---

(١) محمد زايد بركة: «اللغة العربية لدي الناطقين بها والناطقين بغيرها» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٧)، ذو القعدة ١٤٢٠هـ/ فبراير ٢٠٠٠م، ص١٠-١٢.

مشكلات تعليم العربية لأغراض خاصة:

يواجه تعليم العربية لأغراض خاصة بمشكلة الازدواجية اللغوية. وهذا يتطلب التفريق بين تعليم العربية لغير الناطقين بها داخل البلاد العربية، وخارج البلاد العربية. وعلينا أن ندرك أن الطالب يشعر بالبون الشائع بين ما يدرسه داخل حجرات الدراسة وبين ما يفاجأ به خارج قاعات الدرس؛ حيث تقف العاميات سداً منيعاً أمام تعلم اللغة العربية الفصيحة، الأمر الذي قد يسبب الإحباط واليأس لبعض الدارسين.

علينا تحديد المستوى التعليمي المطلوب:

وعلينا أن نفرق بين متعلمي العربية لأغراض خاصة من المسلمين، وبين متعلمي العربية من غير المسلمين، فدوافع الفريقين مختلفة، وأغراضهم متباينة. ومن الضروري أن نصوغ أهدافاً ومناهج خاصة لكل فريق.

كما يجب التفريق بين تدريس العربية في البلاد الإسلامية، وتدريسها خارج البلاد الإسلامية. وفي كل الأحوال علينا أن نتساءل: أي عربية نريد؟ الفصحى أو الفصيحة، التراثية أو المعاصرة؟ لأن كل هذا يساعد في تحديد الأهداف وفي اختيار المواد التعليمية، وفي طرائق التدريس المناسبة. والملاحظ على المؤلفين الأجانب في هذا الصدد أنهم «إما أن يختاروا مستوى العربية القديم فتكون نماذجهم وقضاياهم من كتب الجاحظ والمفضل الضبي وابن عبد ربه، أو يختاروا العربية المتكلمة المعاصرة، وهنا تكون نماذجهم من اللغات العامية. ومع المستوى الأول قد لا يستطيع الدارس بعد قضاء فترة طويلة في الدراسة أن يتجول في إحدى المدن العربية الكبرى ويشتري من أسواقها (اللهم إلا من سوق عكاظ أو سوق المربد). ومع المستوى الثاني قد يصعب على الدارس بعد قضاء نفس الفترة أن يقلّب في صفحات كتاب عربي أو ينظر في عناوين صحيفة يومية»[1].

ولقد أدى عدم تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، وعدم تحديد مستوى اللغة المطلوبة إلى عدم توفيق بعض البرامج في اختيار المحتوى التعليمي المناسب، فجاءت موضوعات مثل: «فيلسوف القاعة الثامنة»، «والمستشرقون والفلسفة

---

(١) أحمد درويش «تجربة ومنهج في تعليم العربية للأجانب» مقالة للنشر في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

الإسلاميـة»، وبعض المفضليات للمـفضل الضبي، وبلاغ شعـري رقم واحد لنزار قبـاني.. وخلافه. إن النصوص المخـتارة يجب أن تكون مرتبطة بـالثقافة العـربية الإسلامية ومعبِّرة عنها، وليست شاذة أو خارجة عليها[1].

عدم الاهتمام باحتياجات المتعلمين:

بالرغم من الجهـود الجادة التي تقوم بها مراكـز ومعاهد تعليم اللغـة العربية لغير العـرب خارج البلاد العربية، إلا أن مناهـج هذه المراكز وموادها التعليمـية ما يزال متأثراً في كثـير من جوانبه - كما يقول الدكـتور يوسف الخليفة أبو بكر - بما يحـسه المـعلم من مشـكلات تعليـميـة في تعليم العـربيـة لأبنائهـا، فـالمحتـوي والموضوعات التي تدرس والمواد التعليميـة أقرب لاحتياجات الطلاب العرب الذين يدرسون في الجامعات العربية والإسلاميـة، منها إلى احتياجات الذين يعيشون في بيئات غير عربية وغير إسلامية. وهو الأمر الذي أدي إلى بروز كثير من الصعوبات وبالتالي إلى ضعف هؤلاء المتعلمين وإحباطهم[2].

وربما كان السبب في تأثر المعاهد والمراكز الـتي أنشأتها بعض الأقطار العربية في بعض البلاد الإسـلامية كإندونيـسيا والفلبين واليـابان وغيرها، بتعليم العـربية لأهلها، هو أن هذه المـعاهد - في الأعم الأغلب - إنما أقيـمت لا لتعليم العـربية للناطقين بلغـات أخري في الأسـاس، وإنما أقيمت لتـحقـيق أهداف واهتمـامات وتوجهات سـياسية واقتصـادية ودبلوماسية وسياحـية في المقام الأول. وهذا - في التحليل النهـائي - لا يفيد أبناء المسلمين من غـير العرب الذين يرغـبون في تعلم العـربية لدوافع خـاصـة ترتبط بتعلـم القرآن والسنة والاتصـال بالتـراث الثقـافي والحضارة الإسلامية، إضافة إلى إقامة الشعائر الإسلامية على نحو سليم.

لهذا ينـبغي الاهتمـام بتطوير المادة اللغـوية التي تدرس لأبناء المسلمين وفق حاجات المتعلمين، وعـدم التركيز على حفظ القواعد النحوية والصـرفية. واللجوء

---

(١) حسين عـبيـدات، وقائع حلقة النقـاش الأولي حول تطوير أسـاليب تعليم اللغة العـربية لغـير الناطقين بها، جامعة فلادلفيا - كلية الآداب، الأردن، عمّان، ٨ كانون الثاني ١٩٩٧، ص٧٤.

(٢) يوسف الخليفة أبو بكر: «تأثر مواد تعليم اللغة العربيـة للناطقين بغيرها بمواد تعليم اللغة العربية لأبناء العرب»، المجلة العـربية للدراسات اللـغوية، المجلد السـابع، العـدد الأول والثاني، رجب ١٤٠٩هـ/ فبراير ١٩٨٩م، ص٥٢-٥٧.

إلى قوائم المفردات الشائعة - كقائمة جامعة أم القري، وقائمة معهد الخرطوم الدولي، وقائمة جامعة الملك سعود وغيرها والاعتماد عليها في تأليف الكتب وفي بناء المواد التعليمية التي تدرسها هذه المعاهد والمراكز كمحاولة لتوحيد اللغة الأساسية لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، ولتمكين الدارسين من معرفة دينهم وتراثهم الحضاري، والاتصال بأبناء العربية في مستوي اللغة العربية الفصيحة، والوقوف على الإنتاج الثقافي للعربية من آداب وفنون وصحافة وإعلام وغير ذلك مما تعج به الحياة الإسلامية المعاصرة.

عدم التوفيق في تعليم العربية من خلال الثقافة العربية الإسلامية:

إن هناك شبه إجماع بين العاملين بتعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها أن المدخل الأفضل لتعليم اللغة العربية للحياة أو لأغراض خارجية إنما يكون من خلال الثقافة الإسلامية ورؤيتها العامة للألوهية والكون والإنسان والحياة.

ولقد تنبه الكثيرون من المختصين منذ زمن ليس بالقصير، فاتفقوا على أن استخدام المناهج والكتب الخاصة بتعليم العربية لأهلها، والأسلوب التقليدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها قد أثبتا فشلاً كبيراً جعل أغلب الدارسين يعزفون عن إكمال الدراسة، أو لا ينجحون في تحقيق التقدم المرجو من مواصلتها والاستمرار في تعلمها.

كما اتفقوا على أن المناهج والكتب والمواد التعليمية التي تستخدم خارج الوطن العربي لتعليم غير الناطقين بها لا تصلح مهما كانت دقيقة لتعليم غير الناطقين بها الذين يدرسون داخل الوطن العربي؛ حيث إنها قد وضعت في الأصل لتعليم أبناء بيئات خاصة معتمدة على لغاتها القومية؛ لذلك لجأت بعض هذه المعاهد والمركز في العالم العربي؛ في جامعة أم القري وفي جامعة الملك سعود وفي معهد الخرطوم الدولي وفي الجامعة الأمريكية وفي جامعة الأزهر إلى التخطيط لوضع كتب تتوافر فيها شروط تمليها الأهداف الخاصة، وتفرضها طبيعة الدارسين، وتقوم على أساس المنهج الشامل الذي يعرض اللغة بمهاراتها الرئيسة الأربع: الاستماع مع الفهم، والنطق، والتحدث، والقراءة والكتابة، ويمزج بينها بطريقة متداخلة ومتصلة ببعضها وبعض، وتتيح للطلاب اكتساب هذه المهارات اللغوية بصورة متوازنة، وتساعد على تنمية مقدرتهم على استعمال العربية فهماً

وتعبيراً، ونطقاً وكتابة في مواقف عديدة ومتباينة، تتسم بالواقعية، وتدور حول أمور مألوفة في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة[1].

تجارب تعليم العربية لأغراض خاصة في الوطن العربي:

١- هناك تجارب قديمة في العالم العربي مثل تجربة مدرسة الألسن في مصر، التي كانت تسمي «كلية الألسن العليا» والتي أنشئت من أجل نشر اللغة العربية خارج الميادين العربية وذلك دعماً للصلات الثقافية والحضارية. وكانت تهدف إلى تمكن الدارسين من القراءة والكتابة بالعربية والنطق السليم والمحادثة بحيث يصبح الدارسون قادرين على قراءة الصحف والاستماع إلى الإذاعات العربية، وأن يتابعوا دراستهم في المعاهد والكليات العربية باللغة العربية. وكانت تقسّم الدارسين إلى ثلاثة مستويات ولكنها وقعت في خلط منهجي إذ جعلت كتب المرحلة الابتدائية تدرس في المستوي الأول، وكتب المرحلة الإعدادية تدرس في المستوي الثاني، وكتب المرحلة الثانوية تدرس في المستوي الثالث.

٢- وهناك تجربة متزامنة مع تجربة مدرسة الألسن بدأت منذ عام ١٩٦١ وهي تجربة وزارة الثقافة المصرية التي وضعت كتاب «تعلَّم العربية» والذي كان مصمماً بواسطة مختصين لتيسير تعليم العربية لغة ثانية تعليماً ينسجم مع مبادئ التربية وعلم اللغة الحديث. وقد تنبه واضعو هذا الكتاب إلى الفارق بين تعلم اللغة والتعلم عن اللغة. وقد اعتمد الكتاب مدخل اللغة العربية الفصيحة المعاصرة التي تجعل الدارس ينتقل من اللغة الفصيحة إلى عامية المثقفين بأسلوب سهل ينسجم مع أهداف الدارسين ومقاصدهم في التواصل الثقافي والحضاري.

٣- وهناك تجربة جامعة الأزهر التي بدأت في تسعينيات القرن العشرين حيث أنشأت الجامعة برنامجاً للدراسات الخاصة لتعليم العربية للناطقين

---

(١) انظر: ناصف مصطفي عبدالعزيز ومحي الدين صالح، العربية للحياة، إشراف الدكتور محمود إسماعيل صيني، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، المقدمة.

بلغات أخري، حيث إن طلاباً من أكثر من تسعين جنسية يدرسون في الأزهر ويزيد عددهم عن ٢٥ ألف طالب.

يتلقى هذا البرنامج الطلاب فيحد مستوياتهم الدراسية ثم يدرس لهم اللغة العربية على مستويين: الأول العربية للحياة ويهدف إلى تمكين الطالب الوافد للدراسة في الأزهر من إتقان اللغة العربية العامة. والثاني: العربية التخصصية، وينقسم الطلاب فيه، حيث يدرس كل قسم المحتوي اللغوي الذي يناسب دراسته المستقبلية في الأزهر، سواء على مستوي المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية. وقد أعدت لهؤلاء الطلاب كتب متدرجة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

٤- وفي تونس معهد بورقيبة للغات الحية. وقد تمحورت أهدافه حول مطالب الدارسين من الاتصال والتحدث مع العرب في الحياة اليومية. وقد راعي أن تكون المواد الدراسية مستمدة من الحياة اليومية ومستخدمة في وسائل الإعلام. وكان عنوان كتابه «العربية المعاصرة» دليلاً على هذا الاتجاه. وقد تم الابتعاد في التدريس عن طريقة الترجمة، واهتم بالاستماع والنطق والاعتماد على الممارسة للغة العربية المعاصرة. وكان هذا الجزء مهما للانطلاق من البرنامج العام إلى الأغراض الخاصة.

٥- وهناك تجارب جادة وجديدة نسبياً في العالم العربي لتعليم العربية لغير الناطقين بها لأغراض تربوية ودراسية كقراءة القرآن وفهم الثقافة الإسلامية. فقد أنشئ في جامعة الزرقاء الأهلية في الأردن مركز لتعليم العربية لغير الناطقين بها منذ إنشاء الجامعة عام ١٩٩٤. وقد بدأ المركز بطالب واحد من الشيشان، وقد وفد إليه بعد ذلك طلاب من جنسيات مختلفة، وقد انتظموا في ثلاثة مستويات تعليمية. واعتمد على مناهج ومقررات معهد اللغة العربية بجامعة أم القري الذي يركّز على الحاجات الأساسية للطلبة الذين يشتركون جميعاً تقريباً في تحقيق غرض خاص ألا وهو القدرة على قراءة القرآن وفهم الإسلام، والقدرة على الاستمرار في الدراسة في مجالات اللغة العربية والدراسات الإسلامية[1].

(١) انظر: ندوة جامعة فلادلفيا وكلية الآداب، مرجع سابق، ص٢٥-٢٦.

٦- وفي جامعة اليرموك بالأردن تجربة فـي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويتم بناء مناهجها والتدريس فـيها على أساس مدخل المهارات. ويتم تطوير مناهجها بحيث تتمحور حول المهارات الأربع الرئيسة: الاستماع، والكلام والقـراءة والكتابة، وخـدمة الـدارسين الذين يرغبـون في تعلم العربيـة لأغراض تواصلية مع الحـفاظ على تنوع ثقافـاتهم واختلافـها. ويقدم البرنامج في ثلاثة مـستويات: المتوسط وفوق المتـوسط، والمتقدم. فالدارس الذي سبق أن درس العربية لمدة عـام يلتحق بالمستوي المتوسط، والذي درسهـا لمدة عامين يلتحـق بالمستوي فـوق المتوسط، والذي درس العربية لمدة ثلاث سنوات يلتحق بالمستوي المتقدم.

يدرس الطلبـة في المستوي المتـوسط اللغة العـربية بمهـاراتها المختلـفة بواقع خمس ساعات يومياً ولمدة ثمانية أسابيع، وفي المستوى فوق المتوسط يدرس العربية بواقع أربع سـاعات يومـياً، ويدرس طلاب المسـتوى المتقـدم العربيـة بواقع ثلاث ساعات يومياً مع إضافة اللهجة الأردنية ولغة الصحافة والإعلام.

واستـخدم البـرنامج مدخل التـعلم كأساس للعـملية التـعليمـية Learning Centered Approach، كما استخدموا كتاب العربية للحياة، واعتمد البرنامج في البداية أسلوب الدرس الواحد لكل مستوى. وقد تغير هذا النظام فيما بعد وأصبح يشتـرك في التدريس للـمستـوى الواحد أكـثر من مـدرس، الأمر الذي اسـتدعي التنسيق بين المدرسين. كمـا تغير المنهاج فوضع مقرر للقـراءة لكل المستويات وآخر للمحادثة، وثالث للاستماع، كما روعي أن يكون هناك تنسيق بين المهارات بحيث تستفيد كل مهارة من الأخرى[1].

٧- وفي الجامعة الأردنية تجـربة بدأت عام ١٩٨٣ وتهدف إلى تعليم العربية لنفس الأغـراض السـابقة. وهناك كـتب مـقررة وهي «سلسـلة العربيـة للناطقين بغيرها» على أربعة مستـويات، في كل مستوى جزآن. وتهدف

(١) انظر: حسين عبيـدات «تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة» فـي ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خـاصة، مرجع سابق، ص٩، ١٠، ١١، وانظر أيضـاً ندوة جامعـة فلادليفيـا، مرجع سابق، ص٧٤-٧٦.

السلسلة إلى تعليم مهارات اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع. وتتدرج من حيث المستوى في معالجة المواضيع اللغوية. وهناك شكوي - كما ألمحنا إلى ذلك من قبل - إلى صعوبة النصوص المستخدمة في الاستماع والقراءة، وإلى عدم الاتساق أحيان بين محتوى النصوص وأساسيات الثقافة العربية الإسلامية وأصولها.

٨- أما معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب بالجامعة المستنصرية بالعراق، فقد تأثر منهجه بالمنهج المتبع في معهد بورقيبة سابق الذكر. فاعتني المعهد بالمواد اللغوية المعاصرة والمناسبة للطلاب، وتوخي الألفاظ الأكثر تواتراً. كما اهتم بحاجات الدارسين المتنوعة كتحقيق القدرة على التواصل باللغة العربية، والقدرة على متابعة الدراسة في إحدي الجامعات العربية. .إلخ، وبذلك جمع بين الغرض العام والأغراض الخاصة.

٩- أما معهد اللغة العربية بجامعة أم القري في مكة المكرمة، فقد حدد أهدافه في تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين، وتأهيل وتدريب المعلمين. وفي وحدة تعليم اللغة العربية تم تقسيم المنهج إلى ثلاثة مستويات تتدرج من حيث الكم والكيف، كما تتدرج في محتواها اللغوي والديني. واتبع في تنظيم المنهج طريقة الوحدات المتدرجة والمتكاملة، آخذاً في الاعتبار حاجات الدارسين في المزاوجة بين إجادة اللغة وتوظيفها في دراسة العلوم الإسلامية دراسة متخصصة. لذلك بدأ البرنامج بالمهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأرجأ المواد التخصصية كالبلاغة والأدب والقصة والمختارات من كتب اللغة والفقه والعقيدة إلى مرحلة لاحقة[1].

ووضع المنهج في هذا المعهد لذلك كتاباً أساسياً تم الاعتماد فيه على المفردات والتراكيب الشائعة، والمحتوي اللغوي والثقافة الإسلامية، وعلى المعجم الأساسي للطلاب المسلمين غير الناطقين بالعربية.

---

(١) نهاد الموسي: مرجع سابق، ص١٧- ١٨.

١٠- أما بالنسبة لوحدة اللغة العربية للأجانب بمركز اللغات بجامعة الكويت، فهي تصنف الدارسين وفقاً لأغراضهم الخاصة وظروفهم العلمية والعملية، ووفقاً لخلفياتهم الحضارية والثقافية:

فهناك فئة الطلبة الأجانب المنتظمين في كليات الجامعة المختلفة، ويحتاجون إلى التقوية في اللغة العربية. وهناك فئة مبتعثة لدراسة اللغة العربية فقط في فترة محدودة. وهناك فئة الدارسين لأغراض دينية، والدارسين لأغراض عملية. وهناك القادمون من مناطق من أمريكا وإنجلترا، والقادمون من فرنسا، والقادمون من اليابان، والقادمون من الكتلة الشرقية، ولكل جماعة من هؤلاء أغراضها الخاصة وموادها التعليمية وطرائق تدريسها[١].

١١- أما شعبة تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فالدارسون فيها ينتمون إلى أكثر من ١٥٠ جنسية من دول العالم، معظمهم لا يعرف العربية، والبعض الآخر معرفتهم بها ضعيفة لا تؤهلهم لمواصلة الدراسة؛ لذلك أنشأت الجامعة هذه الشعبة لتأهيل هؤلاء لمواصلة الدراسة بالجامعة ومعاهدها في اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

وتسير الدراسة في الشعبة على نظام المستويات. حيث توجد في الشعبة أربعة مستويات، كل مستوي يأخذ فصلاً دراسياً واحداً. يوزّع الدارسون على المستويات الأربع بعد اختبار لتحديد المستويات للطلاب المقبولين. فإذا أتم الطالب الدراسة فإنه يمنح وثيقة نجاح تؤهله لغوياً لتحقيق غرضه ألا وهو الدراسة في إحدي كليات الجامعة أو أحد معاهدها.

وقد أعدت المقررات الدراسية في الشعبة لتلبي ما يحتاجه الطالب في أمور حياته إضافة إلى الأصول والمصطلحات الشرعية التي تعينه على استيعاب ما يدرسه في الكليات والمعاهد التابعة للجامعة. وتستعين الشعبة في عملية التعليم بالمعامل الصوتية والخرائط وأجهزة العرض المختلفة. كما كانت تستعين بالمعلمين من مصر والسودان وسوريا، والآن يقوم بالتدريس مدرسون سعوديون من الحاصلين على

(١) المرجع السابق، ص٩.

الماجستير في علم اللغة التطبيقي والدبلوم العالي في تدريس العربية للناطقين بغيرها[1].

١٢- أما تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الجامعة الأمريكية بالقاهرة فهو قديم قدم الجامعة ذاتها. وقد بدأ جزءاً من البرنامج الأكاديمي لما كان يسمي مدرسة الدراسات الشرقية. وكان يتركّز حول تدريس لغة التراث العربي الإسلامي على أيدي أساتذة من الأزهر الشريف.. هذا كان في الماضي.

أما الآن فإن تدريس العربية لأغراض خاصة يقوم به معهد اللغة العربية. والتدريس فيه يغطي من حيث مستوي الكفاءة والإتقان كل درجات السلم طبقاً لمعايير الكفاءة اللغوية التي انتهت إليها رابطة مدرسي اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة، ابتداءً من درجة المستجدين حتى درجة المتميزين. كما تغطي الدراسة كل المجالات التي تعمل فيها اللغة العربية من الآداب والفنون إلى السياسة والاقتصاد والاجتماع وحتى الفقه والتفسير والشريعة والفلسفة. كما تقدم مستويات من اللغة ذاتها وهي الفصحي المعاصرة، وفصحي التراث، وعامية المتنورين، كما تقدم نصوصاً من عامية الأميين.

وعلى الرغم أن معظم المنهج يدور حول العصر الحديث ولغته إلا أن هناك مقررات تدور حول دراسة النص القرآني وعلوم القرن الرابع الهجري من نحو وبلاغة وفقه.. إلخ فالبرنامج واسع المجالات، واسع التخصصات، وهو دائماً يضيف المزيد، كإضافته لتخصص العربية المستخدمة في الكنيسة القبطية المصرية في السنوات الأخيرة.

والنظرية التي تقوم عليها طرق التدريس المتبعة هناك هي توزيع المهام بين المعلم والطالب، وبين ما يتم في حجرة الدراسة وما يتم خارجها، وتحديد الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي «المقرر» من جانب، وما تقوم به المواد الإضافية

(١) حضيض بن سافر الصاعدي «تجربة شعبة تعليم اللغة العربية: الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة» في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، مرجع سابق، ص٤٠-٤٤.

والمواد الحرة من جانب آخر. وعلى هذا فالتدريس مشاركة وتفاعل وليس تلقيناً، حتى يستطيع الطالب الاستقلال في التعلم والاعتماد على النفس والتعلم الذاتي، كل بطريقته الخاصة؛ لذلك فحجرة الدراسة للنقاش في المادة التي يحضرها الطلاب بأنفسهم من الخارج، وليست لتلقين النصوص التي يحضرها المدرس.

والطلاب في هذا البرنامج من الكبار في السن الذين توصلوا فعلاً بعد هذه السن إلى أن يكون لكل منهم طريقته الخاصة في التعلم واكتساب المعارف الجديدة، وتحقيق غرضه الخاص.

والخلاصة «أن الهدف من البرنامج الدراسي بكل مكوناته هو تقديم المتعلم إلى أساسيات اللغة العربية - في امتدادها التاريخي والجغرافي - ومساعدته والوقوف بجانبه لكي يصل في فترة زمنية محددة إلى مستوي من الإتقان لمهاراتها الأربع، يستطيع معه أن يستقل في تعليم نفسه اللغة، وأن يتزود بما يشاء من تراثها دون حاجة إلى الاعتماد على درس أو مدرس»[1].

١٣- أما معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، فقد بدأ التخطيط لقيامه كمركز عام ١٩٧٣. وبدأت الدراسة في المركز عام ١٩٧٧. وكان الهدف من إنشاء المركز وقتها نشر اللغة العربية بين المسلمين في أفريقيا جنوب الصحراء. وقد خصص قسم في المركز لدراسة اللغة العربية. وداخل هذا القسم خصصت وحدة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكان يدرس بها أساتذة من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

وتركّز العمل بالوحدة حول إعداد الدارسين إعداداً لغوياً ليتمكنوا من تحقيق غرضهم الخاص ألا وهو مواصلة الدراسة الثانوية التي تؤهلهم إلى الالتحاق بالجامعات السودانية وبعض جامعات الدول العربية والإسلامية.

وفي عام ١٩٩١ تم تحويل الوحدة إلى «معهد اللغة العربية» الذي يدرّس به أساتذة ممن يحملون شهادة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وبذلك أصبحت

(١) السعيد محمد بدوي «معهد اللغة العربية: الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب: الحاضر والمستقبل»، في ندوة تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، مرجع سابق، ص٧٤- ٧٨ .

مهـمة المعهـد إعداد الدارسين ليتـمكنوا من مواصلة التـعليم الجامعي، ومـا فوق الجامعي كالدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه.

وقد اقتضي هذا التحول تغييراً في البرامج التعليمية والمقررات الدراسية التي وضعت للمعهد على النحو الآتي:

أولاً: البرنامج العام، ويتكون من ثلاثة مسـتويات: الأول والثاني والثالث. ويهـدف إلى التـدريب على المهـارات اللغـوية الأربع: الاسـتـمـاع، والكلام، والقــراءة، والكتـابة. ويـقـبل نوعين من الـطلاب في هذا البرنامج: الحاصلون على الشهادة الثانوية وتم قبولهم بكليات الجامعة، والذين استكملوا الدراسـة في المرحلة الإعدادية. والدراسة ٧ سـاعات في اليـوم، لمدة خمـسة أيام في الأسـبوع، والمدي الزمني للـمسـتوى الواحد ١٤ أسبوعاً، والمدي الزمني للبرنامج كله ٤٢ أسبوعاً.

وفي المسـتـوي الأول يتم تدريس القـرآن الكريم والمهـارات الأربع: الفـهم والحديث والقـراءة والكتابة، إضـافة إلى بعض مـوضوعـات الثقافـة الإسلامـية، وكذلك الحـال في المستويين الثاني والثـالث مع إضافة النصوص الأدبيـة والنحو. ويمكن القول إجمالاً أن الثـقافة الإسلامية تنال ٢٠٪ من البرنـامج، واللغة العربية تنال ٨٠٪ منه. وبعد استيفاء الدارس للبرنامج يجلس لامتحان، ويمنح بعده شهادة تسمي دبلوم اللغة العربية.

ثانياً: البرنامج الخـاص وهو برنامج لتعليم العـربية لأغراض خـاصة، ويتم تحديد مقـرراته وفق تحليل مسبق لحاجات الدارسين ورغـباتهم. ويقدم هذا البرنامج للطلاب الذين أكملوا المستـوي الثالث من البرنامج العام السابق ويودون الالتحاق بكليات الجامعـة المختلفة ليتزودوا بلغة العلوم ومصطلحـاتها التي سـيتخصـصون فيـها؛ حتى يـتمكنوا من متـابعة المحاضرات واستيعابها وتلخيصها داخل الكليات التي يلتحقون بها.

ويحـتوي البـرنامج الخاص على مـواد لغوية، لـتعـميق فـهم المتعلم للغـة وتستغرق ٦٠٪ من البـرنامج، أما بقية البرنامج والتي تمثل ٤٠٪ فيقـضيها الدارس في قاعات الدرس بـالكلية التي قبل بها، وذلك لتـدريبه على متابعـة المحاضرات

وتدوينها، والتعرف على المصطلحات العلمية للمادة التي يدرسها، وكيفية تلخيص المحاضرة. ويتم هذا تحت إشراف أحد الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في هذا البرنامج. وبعد الانتهاء من هذا البرنامج يمنح الدارس شهادة البرنامج الخاص التي تسمي «دبلوم اللغة العربية الخاص»[1].

ثالثاً: البرنامج الإضافي هذا البرنامج خاص بغير منسوبي الجامعة، حيث يلتحق به ذوي الأغراض الخاصة من الدبلوماسيين والأساتذة العاملين بالجامعات ممن يعانون مشكلة في اللغة العربية، وموظفي الشركات من غير العرب الذين يريدون أن يتعلموا لغة التواصل مع المجتمع، إضافة إلى اللغة الخاصة بميادين أعمالهم المختلفة.

والدراسة في هذا البرنامج تتركّز في تنمية المهارات اللغوية، وخاصة مهارة الحديث التي تحظي بـ٦٠٪ من برنامج الدراسة. وقد تخرج في هذا البرنامج أساتذة من جامعة بحر الغزال، جاءوا ليتم تأهيلهم ليقوموا بالتدريس في كليات الجامعة باللغة العربية، ودبلوماسيون من دول مختلفة.

وهناك برامج جديدة اقتضتها ظروف الحياة الحديثة ومتطلباتها ومن أهم هذه البرامج ما يأتي:

- برامج تعليم العربية لأغراض أكاديمية لطلاب الدراسات العليا بأقسام الدراسات الشرقية بالجامعات الإنجليزية والأمريكية والروسية والصينية واليابانية.. إلخ. ومن هذه البرامج أيضاً برامج تعليم العربية لأغراض الدراسات العربية والإسلامية بكليات جامعات الدول الإسلامية مثل ماليزيا وأندونيسيا، والصين، وباكستان وبروناي وغيرهم. حيث يؤهل الطلاب بدراسة اللغة العربية في مراكز ومعاهد أعدت لذلك في هذه الجامعات وذلك لأغراض تربوية وأكاديمية أهمها الاستمرار في الدراسة الجامعية.
- وهناك برامج لتعليم العربية لأغراض العلوم والتكنولوجيا كبرنامج جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وهو مخصص للمهندسين والفنيين الأجانب

(١) تاج السر بشير: "تجربة معهد اللغة العربية - جامعة أفريقيا العالمية، مرجع سابق، ص١٢٠-١٢٧.

الذين يعملون بالورش والمختبرات والكليات العلمية. ومثلها البرامج التي أعدت للعاملين في شركات البترول في دول الخليج.

- وهناك برامج تعليم العربية للإعلاميين العاملين بالأقسام والبرامج العربية في إذاعات أوروبا وآسيا وأفريقيا، فهذه البرامج قد أعدت لأغراض وظيفية[1].
- وهناك برامج لتعليم العربية للأطباء والممرضين العاملين في دول الخليج من غير الناطقين بالعربية، فهذه برامج لتعليم العربية لأغراض طبية.
- وهناك برامج لتعليم العربية لأغراض دبلوماسية، فهذه البرامج تقدم للدبلوماسيين وزوجاتهم والعاملين في السفارات والهيئات الأجنبية. فهذه البرامج تعدها وزارات الخارجية في بعض الأقطار العربية بحيث تناسب برامجها المواقف والأنشطة الدبلوماسية[2].

برامج في الولايات المتحدة:

وهناك برامج لتعليم اللغة العربية في بعض الجامعات الأمريكية ضمن أقسام دراسات الشرق الأوسط، أو أقسام اللغات الكلاسيكية والسامية، أو أقسام اللغات الأجنبية وآدابها. وهي برامج ذات أغراض عامة في مجملها، لكن مصممي برامجها قصدوا إلى خدمة الأغراض العامة، ثم الولوج منها إلى خدمة بعض الأغراض الخاصة، عن طريق استخدام المعلم للمواد الإضافية والأنشطة التي تحقق أغراضاً خاصة.

ومن الجامعات الأمريكية من يوفر برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة مباشرة. ولكن ينبغي الحذر من فهم أن البرامج ذات الأغراض الخاصة لا تمر بمرحلة العموم قبل الخصوص؛ فهذا خطأ منهجي لا تقع فيه مثل هذه الجامعات.

(١) انظر: أمال موسي عباس الإمام «منهج لتعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م.

(٢) رشدي أحمد طعيمة: «تعليم العربية لأغراض خاصة..» مرجع سابق، ص٢٢-٢٣.

ومن هذه الجامعات **جامعة جون هوبكنز بواشنطن**. وهي من أقدم الجامعات التي اهتمت بتدريس العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. **فكلية الدراسات الدولية المتقدمة** بالجامعة: School of Advanced International Studies تقدم برنامجاً مشهوراً في اللغة العربية للدارسين المتخصصين في العلاقات الدولية. ويخدم هذا البرنامج الغرضين العام والخاص. فجل المواد التعليمية المستخدمة تتعلق بالمواقف السياسية والاقتصادية والتاريخية، الأمر الذي يثري حصيلة المتعلمين اللغوية، ويعزز في الوقت ذاته معرفتهم في مجال التخصص. ومن أبرز الكتب المقررة في هذا البرنامج كتاب «القراءات» Readings للدكتور جيرى لامبي والدكتورة سامية منتصر، وصدرت مع الكتاب حديثاً مواد مسموعة، وقارئة حاسوبية باسم القارئ الدولي: International Reader[1].

وهناك **جامعة متشيجان**، آن آربر، التي تقدم ضمن برنامجها العام لإعداد معلم اللغة العربية - الذي سنتحدث عنه فيما بعد - مواد لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ويهتم بهذا البرنامج الدكتور راجي رموني أستاذ اللغة العربية بالجامعة، حيث يتم تدريس كتابيه: اللغة العربية للأعمال والشؤون التجارية، الجزء الأول عن اللغة والثقافة والاتصال، والجزء الثاني نصوص أصيلة ومواد مرئية. ويقدم الجزء الأول النظامين الصوتي والكتابي للغة العربية على أساس مفردات من القرآن الكريم ومن الأدبيات العربية الإسلامية. ويضم الجزء الثاني ثلاثين درساً من الحوارات والنصوص القائمة على مفاهيم ثقافية متصلة بالتراث العربي الإسلامي.

وقد قصد المؤلف من هذا الكتاب بجزئيه أن يسد الحاجة العامة، وأن يسد أيضاً الحاجة الخاصة بأصحاب الأعمال والموظفين الحكوميين، وكل من يرغب في تعليم العربية لأغراض مهنية وعملية[2].

وهناك **الجامعة الأمريكية المفتوحة الكائنة بمنطقة واشنطن الكبرى**، حيث إن لديها برنامجاً لتعليم العربية للناطقين بغيرها من ستة مقررات، يهدف إلى تحقيق

---

(١) تاج السر حمزة الريح "اللغة العربية لأغراض خاصة في الولايات المتحدة" في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/٤-٦ يناير ٢٠٠٣م، ص٤.

(٢) المرجع السابق، ص٤-٥.

غرض خاص وهو تيسير الاتصال بكتب التراث الإسلامي وفهم النصوص الشريفة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

والكتاب المستخدم هو كتاب «العربية جسر للثقافة الإسلامية» للدكتور ممدوح نور الدين محمد أستاذ اللغة العربية بالجامعة. ويتكون الكتاب من خمسة أجزاء، آخرها دليل يزود المعلم والمتعلم بالنصح والإرشاد في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد صمم الكتاب بصورة تمكن الدارس من التعلم الذاتي المتسق مع نظام الجامعة المفتوحة؛ حيث تصحبه مواد مسموعة ومواد حاسوبية، وبطاقة مفردات.. إلخ. ويمكن للطالب استخدام الكتاب في الصفوف الدراسية العادية.

وهناك **معهد العلوم الإسلامية والعربية** في أمريكا، الذي أسس عام ١٩٨٩ في مدينة فيرفاكس في منطقة واشنطن الكبرى. ويدرس الطلاب في برنامج الإعداد اللغوي كتب سلسلة تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية بالرياض التي ينتمي إليها المعهد. وتهدف السلسلة إلى وصل دارسيها بالتراث الإسلامي وتمكينهم من فهم النصوص الشرعية. كما يقيم المعهد عدة دورات خلال العام لتدريس اللغة العربية وبعض المواد الشرعية، وتركّز على مفردات القرآن الكريم وأساليبه وصيغه[١].

مشكلة الازدواجية اللغوية:

في كل الأحوال هناك عقدة لا تزال مستعصية، هي عقدة الازدواجية اللغوية بين ما يتعلمه الدارسون داخل حجرات الدراسة وبين ما يواجهونه في المجتمع خارجها الذي يستخدم غالباً اللهجات المحكية المحلية.

ويقترح الدكتور **نهاد الموسى** ما سماه مشروع **«الحي العربي» الذي يتمكن الدارسون من خلاله ممارسة اللغة التواصلية في سياق وظيفي حي. ويرى أن تصميم نموذج مصغّر لدورة اللغة في حياتنا يمثل إنجازاً عملياً جيداً.** وفي إطار هذا النموذج يتعلم الدارسون العربية في مناخ لغوي متكامل، وتتاح لهم فيه فرص التواصل الحقيقي.

إن المقصود هنا هو تنفيذ البرنامج في «حيّ عربيّ» نصممه لهذه الغاية ويكون نموذجاً كاملاً لوجوه استعمال اللغة في وظائفها.

---

(١) المرجع السابق، ص٦.

وقد يكون الحي عبارة عن مبني يقام على شكل معين بحيث يبدأ الدارس بمدخله يلقي التحية، ويطلع على دليل المبني، وقد ينتقل إلى حديث قهوة الصباح، وقراءة الصحيفة، التي يلتمس فيها النشرة الجوية، ثم يستمع إلى نشرة الأخبار، ثم يتحول إلى نموذج لبنك، وإلى نموذج لمكتب بريد، ونموذج لمكتب طيران، ونموذج لمطبعة وآخر لمكتبة.. إلخ بحيث يمارس في كل ذلك اللغة العربية في سياقها الطبيعي. وقد ينتقل إلى حضور ندوة في شأن عام أو متخصص، أو متابعة مسلسل ناطق باللغة العربية الفصيحة أو متابعة مسرحية، أو قصيدة مغنّاه لأم كلثوم أو فيروز أو محمد عبدالوهاب أو وديع الصافي.. إلخ.

ويرى الدكتور نهاد الموسي أنه لابد أن تكون هناك خطة مدروسة وموجهة توجيهاً علمياً، وأن تكون الأدوار مصممة بحيث تنتظم كل عناصر السيناريو ومتطلباته، بحيث تسهم في حل العقدة المستعصية المتمثلة في الازدواجية اللغوية بين ما يعلم داخل حجرات الدراسة وبين ما يواجهه الدارسون خارجها[1].

وفكرة الدكتور نهاد الموسي يمكن تنفيذها - مؤقتاً - في مباني المراكز والمعاهد التي يدور فيها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ثم إن تكنولوجيا المعلومات تزودنا الآن بما يسمي **«بالواقع الافتراضي» أو «الواقع الخائلي»** فالطيارون في كثير من الأحيان الآن يتدربون على الطيران داخل حجرات مغلقة وأمام أجهزة مصممة يتعاملون معها ويتصرفون كما لو كانوا يقودون بالفعل طائرات في الجو دون أي شعور بالفارق. فلا أقل من أن نهيئ مراكز تعليم العربية ومعاهدها بحيث نتيح الفرصة لأن يمارس الطلاب استخدام اللغة العربية في مواقف طبيعة أو قريبة منها.

فما المانع أن يكون في المركز أو المعهد مقهي أو ركن لتناول قهوة الصباح والاستماع إلى الأخبار المحلية والعالمية والنشرات الجوية، وأن يكون هناك محل لبيع الأدوات والبضائع البسيطة التي يحتاجها الطلاب، وأن تتوافر فيه مراكز لمصادر التعلم، حيث يستمع الطلاب إلى المحاضرات والندوات والقصائد والأغاني العربية، وكذلك مكتبة، ومكتب بريد، ومكتب طيران... إلخ وهذا ما أسميه «اصطناع البيئة اللغوية»، التي تعين على تعلم اللغة العربية وممارستها.

(١) انظر نهاد الموسي في ندوة جامعة فلادليفيا، مرجع سابق، ص٢١-٢٢.



الفصل الخامس

واقع إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها



الفصل الخامس

واقع إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

تناولنا في الفصل الثاني من هذا البحث مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها للمنتظمين في التعليم العام في البلاد التي يعيشون فيها؛ داخل الوطن العربي أو خارجه، داخل البلاد الإسلامية أو خارجها. وفي الفصل الثالث تناولنا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض خاصة، سواء كانت هذه الأغراض تتصل بالدراسة في معاهد البلاد العربية وجامعاتها، أم كانت هذه الأغراض تتصل بالدراسة في النواحي السياسية والاقتصادية والسياحية... إلخ وفي كل الحالات السابقة رأينا أن من أخطر المشكلات التي يعاني منها تعليم العربية لغير الناطقين بها ندرة وجود المعلم الكفء القادر على تكييف الأهداف، والمواد التعليمية، وطريقة التدريس مع نوعيات الدارسين وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها.

السؤال هو ما الموقف الآن في مناهج وبرامج إعداد المعلمين للناطقين بلغات أخري؟ ما واقع هذه البرامج الآن؟ وما المشكلات التي تعاني منها؟ وما أوجه التطوير التي تحتاجها؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الفصل من هذا الكتاب.

في بحث سابق لي نشرته الإيسيسكو عام ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م[1] بعنوان: «تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها» حددت عدداً من المعايير الأساسية التي لابد من توافرها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وجاءت هذه المعايير موزّعة على ثلاثة محاور أساسية: معايير الإعداد اللغوي، ومعايير الإعداد المهني، ومعايير الإعداد الثقافي. ثم انتقلت إلى برامج الإعداد في معهد الخرطوم الدولي، ومعهد جامعة الملك سعود، ومعهد جامعة أم القري، ومعهد

---

(١) على أحمد مدكور تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، الرباط، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وبرنامج جامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية.

وكان من الملاحظات التي خرج بها ذلك البحث أن البرامج تعاني من تفاوت حاد في نوعيات المقبولين، وفي مدة الدراسة، وفي المحتوي التعليمي: اللغوي والمهني والثقافي. وكان من أهم الملاحظات على الجانب اللغوي أن هناك مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية، والجوانب الأكاديمية التخصصية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة ومهاراتها الرئيسة وهي الاستماع، والكلام والتحدث والقراءة والكتابة. في حين أن الثابت هو أن الكثيرين من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها، ويحومون حولها ولا يردون حوضها[1].

ومن أهم نتائج ذلك البحث أيضاً اختلاف البرامج في التركيز على التفاصيل اللغوية وفي توزيعها داخل البرنامج. فالجامعة الأمريكية مثلاً كانت تدرس طلابها مادة واحدة في قواعد اللغة العربية. أما جامعة مينسوتا فكل مواد الدراسة عن تعليم اللغة الثانية؛ مناهجها وطرائق تدريسها، واختباراتها.. إلخ ولا يوجد في المقررات شيء عن قواعد اللغة العربية. أما معهد اللغة العربية بجامعة الإمام فيدرس علم النحو والصرف ويدرس علم الدلالة وعلم المعاجم بالإضافة إلى موضوعات أخرى في التربية والثقافة، لكن يغلب على برنامجه الطابع اللغوي الأكاديمي. ويدرس الطلاب في معهد جامعة الملك سعود مقررات لغوية تستند في معظمها إلى علم اللغة الحديث، دون التعرض المباشر للقواعد اللغوية التقليدية. أما جامعة أم القرى فتقدم النحو والصرف والبلاغة والدراسات التقابلية، دون إغراق في النواحي الأكاديمية.

من النتائج المهمة أيضاً الذي خرج بها ذلك البحث عدم التوازن بين جوانب الإعداد: الجانب اللغوي والجانب المهني والجانب الثقافي، فغالباً ما تجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي، ما عدا في حالة معهد الخرطوم الدولي. وربما كانت هذه النتيجة وغيرها من مخرجات عدم وضوح الأهداف الخاصة بمعظم البرامج.

---

(١) المرجع السابق، ص١٣٨.

وعدم وضوح الأهداف كان ثمرة من ثمار عدم وجود فلسفة أو تصور عربي إسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة تبنى على أساسه هذه البرامج؛ لذلك جاء الجانب الثقافي ضعيفاً في تلك البرامج، في الوقت الذي ينادي التربويون بضرورة أن تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الثقافة والحضارة التي تعبّر عنها هذه اللغة.

لقد أكدت الدراسات الميدانية أن الدارس الذي لا يحترم ثقافة اللغة التي يتعلمها وحضارتها لن يستطيع أن يتقدم في تعلم هذه اللغة مهما بذل من جهود. كما أن معظم الدارسين الذين أجادوا العربية هم أولئك الذين أحبوا الثقافة والحضارة الإسلامية، فتعاطفوا مع اللغة التي حملت تلك الحضارة[1].

إن التساؤلات المطروحة الآن من الباحثين والمنهجيين هي:

- ما الفلسفة أو التصور أو الرؤية التي تقوم علي أساسها برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها؟ وما أهم الأهداف التي ينبغي أن تراعيها هذه البرامج؟ ما نوع المحتوي التعليمي الذي نقدم من خلاله المادة اللغوية؟ هل هذه البرامج معنية بأن يعرف الطلاب اللغة أو يعرفون عنها؟ هل تحل عقدة المحتوى التعليمي عن طريق تدريس «مغني اللبيب عن كتب الأعاريب» لأحد أحفاد ابن هشام[2]، أم تدريس المفضليات للمفضل الضبي، أم تدريس اللغة العربية المعاصرة التي لا تحدث فارقاً كبيراً بين ما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يحدث خارجها؟

سنجوب في الصفحات القادمة خلال البرامج الموجودة في العالم العربي لنعرف أين موقعها في الإجابة عن التساؤلات السابقة والله الموفق.

---

(١) المرجع السابق.

(٢) محمد أحمد عمايرة: «الكفاءة اللغوية لمعلم العربية لغير الناطقين بها» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٥)، يناير ١٩٩٧، ص١٢١.

مناهج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية:

يمنح المعهد درجة دبلوم التخصص العالي/ الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأخيراً درجة الدبلوم الوسيط - والبكالوريوس.

يلتحق بدرجة دبلوم التخصص العالي/ الماجستير خريجو الجامعات الحاصلون على تقدير «جيد» على الأقل، أو درجة الشرف الثانية كحد أدنى، وذلك في التخصصات التالية:

- اللغة العربية - تربية.
- اللغة العربية - آداب.
- الدراسات الإسلامية.
- الدراسات اللغوية تخصص لغة عربية.

يدرس الطالب في درجة دبلوم التخصص العالي/ الماجستير ٤٢ ساعة معتمدة على مدي فصلين دراسيين في السنة الأولي. فإن أكمل الطالب هذه الدراسة بنجاح لا تقل نسبته عن ٦٥٪، أي بتقدير «جيد» على الأقل، انتقل إلى مستوي الماجستير في السنة الثانية. أما إذا لم يحصل على هذا التقدير فإنه يتخرج بدرجة الدبلوم العالية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يحصل الطالب على الماجستير بعد دراسة ٧٤ ساعة معتمدة في أربعة فصول في عامين؛ حيث يتكون الفصل الدراسي من أربعة عشر أسبوعاً. يدرس الطالب في الفصل الدراسي الأول ٢٠ ساعة معتمدة يقضيها في مواد المدخل إلى التربية وعلم النفس، وتطوير المناهج، وطرق التدريس العامة، وتقنيات التعليم، ومناهج البحث، ودراسات متقدمة في اللغة العربية، ومهارات اللغة العربية، والمدخل إلى علم اللغة الحديث، والأصوات العربية، والحضارة العربية والإسلامية.

ويدرس في الفصل الدراسي الثاني ٢٠ ساعة معتمدة أيضاً، في مقررات: تأليف النصوص والتدريبات اللغوية، وبناء مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها،

وتقنيات التعليم، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، والتوجيه الفني، وإعداد وتدريب المعلمين، وعلم الدلالة والمعاجم، ومدارسه، والخط العربي الآلات الراقنة، والحاسوب. وهنا تنتهي مرحلة الدبلوم العالي لمن لم يحصل على ٦٥٪ (جيد)، أما من حصل على هذه النسبة فإنه ينتقل إلى درجة الماجستير، التي تبدأ بالفصل الثالث.

ويدرس في الفصل الدراسي الثالث ٢٠ ساعة معتمدة في مقررات: علم النفس التربوي، واختبارات اللغة، وطرق وأساليب تدريس العربية لغير الناطقين بها، والبحث الميداني، وتقنيات التعليم، ودراسات متقدمة في اللغة العربية، ومهارات اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، والتربية العملية.

وفي الفصل الرابع يُعد الطالب البحث التكميلي بما يعادل ١٢ ساعة معتمدة[1]. وذلك للحصول على درجة الماجستير.

وفي عام ١٩٨٥ تم إنشاء قسم الدبلوم المتوسطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك لتأهيل المعلمين السودانيين العاملين بمرحلة الأساس في مدارس المجموعات السكانية المتداخلة لغوياً في مناطق السودان المختلفة. مدة الدراسة عامان، يتخرج الدارس بعدها بالدبلوم المتوسطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يقبل القسم الحاصلين على الشهادة الثانوية السودانية أو ما يعادلها، على أن يكون قد مارس التدريس في مرحلة الأساس.

وقد تم الاتفاق على مستوي التخطيط على ترفيع الدبلوم المتوسط إلى درجة البكالوريوس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وعلى أن يقوم المعهد بالتخطيط والتنفيذ وتقوم الحكومة السودانية بالتمويل[2].

---

(١) محمد زايد بركة «تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها»، في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢٠٠٠م، ص١٠٢-١٠٤.

(٢) المرجع السابق، ص١١١-١١٢.

وللباحثين عدة ملاحظات على منهج الدبلوم والماجستير وذلك على النحو الآتي:

ملاحظات على برامج المعهد والإطار العام لمنهجه:

جدول رقم (١) مناهج دبلوم التخصص العالي (الماجستير)

الفصل الدراسي		الساعات
الفصل الدراسي الأول	←	٢٤ ساعة
الفصل الدراسي الثاني	←	١٣ ساعة
الفصل الدراسي الثالث	←	١٦ ساعة
الفصل الدراسي الرابع	←	٦ ساعات
		٥٩ ساعة

• تتمركز أهداف منهج معهد الخرطوم الدولي حول هدف محوري عام هو: إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يكونون قادرين على القيام بهذه المهمة بطريقة شاملة.

• يعتبر معهد الخرطوم الدولي من أولي المعاهد التي تهتم بوضع مجموعة من الأهداف الواضحة لبرنامج إعداد المعلمين، الأمر الذي ساعد المعهد على اختيار المحتوي المناسب، وتنظيم الخبرات التعليمية بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف[١].

• تتساوى أوزان المواد الدراسية في الفصول الثلاثة الأولي في حدود ساعتين معتمدتين لكل مقرر، ما عدا التربية العملية أربع ساعات في الفصل الدراسي الثاني + تنمية مهارات اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي ثلاث ساعات والبحث التكميلي الذي يتم يستغرق الفصل الرابع بمعدل ست ساعات معتمدة.

• فكرة مقرر «الدارسة» الذي يتابعه الطلاب والذي تتنوع فيه الموضوعات التي يتابعها الطلاب على اختلاف توجهاتهم، فكرة طيبة، لكنها تحتاج إلى توسع

(١) على أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص١٣٨.

بحيث يتم تحـويل الاتجاه إلى الاعتمـاد على الطلاب في المشاركة في عـملية التعلم.

• تتوزّع الساعات المعتمدة - ٥٩ ساعة - في المنهج على جوانب الإعداد الثلاثة في الدبلوم العالية على النحو الآتي:

- الإعداد المهني (٢٢ ساعة) = ٥٢,٤ ٪
- الإعداد اللغوي (١٦ ساعة) = ٣٨,١ ٪
- الإعداد الثقافي (٤ ساعات) = ٩,٥ ٪
- الإعداد التربوي (١٧ ساعة).

• وتتوزّع السـاعات المعتـمدة - ٧٤ ساعـة للإعداد للمـاچستيـر على جوانب الإعداد الثلاثة على النحو الآتي:

مواد لغوية ٥٦,٦ ٪

مواد تربوية ٢٨,٣ ٪

وسائل وطرق تدريس ١٥,١٪

المجموع ١٠٠٪

- الإعداد المهني (٣٢ ساعة) = ٤٣٪
- الإعداد اللغوي (٢٢ ساعة) = ٣١٪
- الإعداد الثقافي (٨ ساعات) = ١٠٪
- البحث التكميلي (١٢ ساعة) = ١٦٪ [١].

ومما تجدر ملاحظته هنا المبالغة في جـانب الإعداد المهني على حساب جانبي الإعداد اللغوي والثقـافي. فالتخصص في اللغة يشمل أمرين: كمـا يقول الدكتور يوسف الخليفـة أبو بكر - المعلومات المتـعلقة باللغـة: نحواً وصرفـاً وبلاغة وأدباً وتذوقاً وانفـعالاً بما تحتويـه اللغة من قيم واتجاهات، ويـشمل أيضاً إتقان مـهارات

(١) محمد زايد بركة: «تجربة معهد الخرطوم..» مرجع سابق، ص١٠٥-١٠٦.

اللغة استماعاً وحديثاً وقراءة وكتابة. فإذا لم يستطع المعلم تقديم هذه المهارات تقديماً نموذجياً، وإذا كان المعلم نفسه يعاني ضعفاً في اللغة ومهاراتها، فمما لا شك فيه أن فاقد الشيء لا يعطيه(١).

الأمر الثاني هنا أن الجانب الثقافي لم يأخذ حقه من العناية كما يظهر من النسب المئوية للساعات المعتمدة ومن أسماء المقررات، رغم أن معظم الباحثين يرون ضرورة الاهتمام بالجانب الثقافي، بل وتعليم اللغة من خلال الثقافة.

إن الغرض من تعليم اللغة العربية هو إقدار المتعلم على التفكير والتعبير والاتصال باللغة العربية. والغرض من دراسة الثقافة الإسلامية هو إدراك التصور العربي الإسلامي للألوهية، والكون، والإنسان والحياة. وتعلم اللغة العربية من خلال الثقافة العربية الإسلامية هو تحقيق للغرضين السابقين معاً.

إن منهج معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يُبني على ما به يتحقق تعميق المفهوم الثقافي لديه. كما أن تنمية المهارات اللغوية لدي الدارسين ينبغي أن تتم من خلال تعميق المفاهيم الإسلامية الحاكمة.

لذلك يجب تقديم اللغة العربية بأصالتها ونحوها وصرفها ومعجمها ودلالتها ومهاراتها استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة من خلال المفاهيم الرئيسة للثقافة العربية الإسلامية كمفهوم «الألوهية» والفرق بينه وبين مفهوم «العبودية»، ومفهوم «الكون» غيبه وشهوده، ومفهوم «الإنسان» من حيث مصدره، ووظيفته، ومركزه في الكون، وغايته. ومفهوم الحياة الدنيا - بنظمها ومؤسساتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.. إلخ - والآخرة ابتداءً بالموت وانتهاءً بالجنة أو النار، ومفهوم «الدين»، ومفهوم «العبادة»، ومفهوم «الاستخلاف في الأرض»، ومفهوم «الأسرة» والعلاقة بين الرجل والمرأة في التصور الإسلامي... وهكذا.

لا شك أن التربية العملية قد أعطيت وزناً ثقيلاً نسبيًّا بالنسبة لخطة الدبلوم العالية المكونة من اثنتين وأربعين ساعة معتمدة، ولكنها تعتبر غير كافية بالنسبة لخطة الماجستير المكونة من أربع وسبعين ساعة معتمدة. وبالرغم من أن معهد اللغة

(١) يوسف الخليفة أبو بكر: «الإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، مرجع سابق، ص٢-٣.

العربية بجامعة أفريقيا العالمية قد وفّر بعض الفرص للتجريب التربوي لبعض المواد، إلا أن الأمر يتطلب فتح شعبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها بمعهد الخرطوم الدولي، حيث يتم التخطيط للتعليم النظري والتطبيقي تحت سقف واحد.

مناهج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود:

يهدف هذا البرنامج إلى إعداد وتأهيل المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإجراء البحوث المتعلقة بتعليم العربية لغير الناطقين بها. ويشمل ذلك البحوث والدراسات اللغوية والتربوية وإعداد المواد التعليمية[1].

وقد تطلب ذلك تحقيق قدر مناسب من المعرفة النظرية باللغة العربية وطبيعتها وأنظمتها المختلفة، وتزويد الدارسين بالمعارف والمفاهيم اللازمة في مجال اكتساب اللغة وأسس تعليمها وتعلمها. وتزويدهم أيضاً بالمعارف والمهارات اللازمة لتصميم الخطط الدراسية وإعداد المواد التعليمية، واستخدام طرائق التدريس الحديثة، والقيام بعمليات التقويم وتحديد المستويات اللغوية وإعداد الاختبارات المختلفة، وتنمية مهارات التحليل اللغوي والمقارنة اللغوية، وتحليل أخطاء الدارسين وتفهم طبيعتها ودلالاتها، وإجراء المعالجات اللازمة لها.

يشترط للالتحاق بهذا البرنامج - كما هو الشأن في برنامج معهد الخرطوم الدولي - أن يكون المتقدم حاصلاً على البكالوريوس أو الليسانس في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية بتقدير «جيد جداً» على الأقل.. وهذا هو الأمر الطبيعي حيث إن البرنامج يسعى إلى تحقيق تأهيل علمي متخصص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ولا يكتفي المعهد بهذا الشرط للالتحاق بالمعهد، بل يتخذ القسم المختص عدداً من الإجراءات الأخرى، يأتي في مقدمتها اجتياز اختبار مقنن يغطي التراكيب والمفردات والقراءة، بالإضافة إلى اختبار كتابي منفرد لقياس مستوى الدارس في

---

(١) انظر: علي أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص٧٧-١٠٣.

هذه الناحية. ويحتاج المتقدم إلى تحقيق نسبة ٦٠٪ على الأقل في هذين الاختبارين للالتحاق بالبرنامج.

وعلاوةً على ما سبق يستخدم القسم المختص معياراً آخر للالتحاق بالبرنامج ألا وهو المقابلة الشخصية، حيث يمثل مرجعاً مهمًا لكشف الاستعداد الشخصي والمستوي الفكري والثقافي للمتقدم، كما تكشف قدرته على الاستخدام الشفوي للغة وفهم المسموع.

في سبيل الكشف عن مدي أهمية اختبارات القبول السابقة والعلاقات بينها وبين مستوي التحصيل الدراسي للطلاب أثناء الدراسة، قام أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم إعداد المعلمين بإجراء دراسة عن العلاقة بين إنجاز الدارسين في اختبارات القبول وإنجازهم العام في البرنامج. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة واضحة بين النتائج في الجانبين، الأمر الذي يزيد من القناعة بأهمية اختبارات القبول، خاصة إذا كانت مصممة على نحو علمي سليم(١).

لم يكن معهد الخرطوم الدولي يقدم اختبارات قبول على نحو ما يفعل معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ونتيجة لما نادي به الباحثون، وما كشفت عنه الدراسات السابقة عاد معهد الخرطوم الدولي للأخذ بامتحان المستوي في اللغة العربية للمتقدمين للالتحاق ببرنامجي الدبلوم العالي والماجستير والدبلوم المتوسطة، اعتباراً من عام ٢٠٠٠م كذلك تم تنظيم برامج إسعافية في اللغة العربية لبعض الدارسين(٢).

يدرس الطالب في هذا البرنامج ثلاثين ساعة معتمدة موزّعة على فصلين دراسيين، في عام واحد، بمعدل خمس عشرة ساعة في الفصل الواحد، وعلى مدي خمسة عشر أسبوعاً.

---

(١) عيسي الشريوفي: «إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود»، في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، مرجع سابق، ص١٤-١٥.

(٢) يوسف الخليفة أبو بكر: مرجع سابق، ص٧.

ويرى بعض الباحثين أن هذا البرنامج يعتبر مكثفاً إلى حد ما، ويتطلب من الدارس جهداً وافراً لاجتيازه؛ فالمدة الدراسية تبدو قصيرة نسبياً مقارنة بكمية المواد المطروحة، حيث إن المحتوي الأكاديمي المطروح هنا مقارب إن لم يكن مطابقاً لما طرح في بعض برامج الماجستير في جامعات أخري. (انظر الجدول التالي)[1].

جدول رقم (٢)

برنامج الدبلوم بجامعة الملك سعود

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- علم اللغة الحديث	٢	١- التربية العملية	٣
٢- النظام الصوتي للغة العربية	٢	٢- الاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي	٢
٣- بنية الكلمة ونظم الجملة	٣	٣- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	٣
٤- أساليب تدريس اللغة العربية	٣	٤- اختبارات اللغة	٣
٥- الوسائل المعينة في تدريس اللغة العربية	٢	٥- إعداد مواد تعليم اللغة العربية	٢
٦- اكتساب اللغة الثانية	٢	٦- بحوث في علم اللغة التطبيقي	٢
٧- أساليب تدريس العلوم الشرعية	١		
المجموع	١٥		١٥

ومقارنة ما يدرس هنا في الدبلوم العالية بما يدرس في خطة معهد الخرطوم الدولي نجد أن الخطة هنا تستغرق ثلاثين ساعة معتمدة بينما تستغرق في معهد الخرطوم اثنتين وأربعين ساعة معتمدة.

(١) عيسي الشريوفي، مرجع سابق، ص١٦-١٧.

وربما كـان هذا وراء الشعـور بضرورة زيادة المدة وزيادة عـدد السـاعـات في بعض المواد. وربما دعّم هذا الشعـور أيضاً رغبة قديمة في تحـويل هذا البرنامج إلى برنامج للماچستير على نحو ما فعل مـعهد الخرطوم الدولي قرب نهاية الثمانينيات من القرن العـشرين. يضاف إلى ذلك مـا سبق أن ذكرته في بحث سـابق لي عام ١٩٨٥ من أن شهـادة الدبلوم العاليـة ليست أول الشـهادات العلميـة المقننة لما يلي البكالوريوس من دراسات، وكـثيراً ما يواجـه حاملوها بعدم الاعتـراف بتأهيلهم، وأن أول شـهادة يعـترف بهـا في كل مكان تقـريباً بـعد البكالوريوس هي درجـة الماچستير[١].

لذلك فإن معهد اللغة العـربية بجامعة الملك سعود قد جهّز برنامـجاً مقترحاً للماچسـتير - كـما يقول الدكـتور عيسـي الشريوفي - يدرس فيـه الطالب ثماني وأربعين ساعة موزّعة على أربعة مسـتويات، كل مستوى يمثل فصلاً دراسيًا واحداً مكوناً من خمسة عشر أسبوعاً، يمنح الطالب بعدها شهادة الماچستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويشترط لذلك أن يجتاز الدارس المستويين الأول والثاني بتقدير لا يقل عن (جـيد جداً). أما من يحصل على تقـدير أقل من ذلك فيكتفي بمنحه الدبلوم العالية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهذا - تقريباً - ما يفـعله معـهد الخـرطوم الدولي في برنامجـه. (انظر الخطة المقـترحة فـي الجدول الآتي)[٢]:

---

(١) على أحمد مدكور: تـقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغيـر الناطقين بها، مرجع سابق، ص٣٨، ١١٠.

(٢) عيسي الشريوفي، مرجع سابق، ص١٨-١٩.

جدول رقم (٢)

برنامج الدبلوم والماجستير بجامعة الملك سعود

المستوى الأول - الفصل الدراسي الأول		المستوى الثاني - الفصل الدراسي الثاني	
اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- مدخل إلى علم اللغة	٢	١- التطبيق التربوي	٢
٢- نظم الجملة العربية	٢	٢- إعداد مواد اللغة	٢
٣- مقدمة في علم الأصوات	٢	٣- اختبارات اللغة	٢
٤- تقنيات تعليم اللغة	٢	٤- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	٢
٥- اكتساب اللغة الثانية	٢	٥- مناهج البحث في علم اللغة التطبيقي	٢ ٢
٦- أساليب تدريس اللغه العربية	٢	٦- اللغة العربية والعلوم الإسلامية	١
٧- أساليب تدريس العلوم الشرعية	١		
المجموع	١٣	المجموع	١٣

المستوى الثالث - الفصل الدراسي الثالث		المستوى الرابع - الفصل الدراسي الرابع	
اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- النظام الصوتي	٢	١- تدريس القراءة والكتابة	٢
٢- تاريخ اللغة العربية	٢	٢- تدريس القواعد	٢
٣- التحليل النحوي الحديث	٢	٣- تربية عملية	٣
٤- علم اللغة النفسي	٢	٤- مشروع بحث	٣
٥- علم اللغة الاجتماعي	٢		
٦- بنية الكلمة العربية	٢		
مجموع الساعات	١٢	مجموع الساعات	١٠

ولي عـدة ملاحظـات على منهج الدبلوم العـاليـة وعلى البرنـامج المقتـرح للماچستير وذلك على النحو الآتي:

أولاً: بالنسبة للدبلوم العالية:

١- السـاعـات المخصصـة للتربيـة العملية هزيلة، وينبـغي ألا تقل عن ست ساعات، توزّع بمعدل ساعتين على ثلاثة أيام في الأسبوع؛ لأن التدريب الموزّع خير من التدريب المركّز. وجميل أن المعهـد به شعبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، فالإعداد النظري والتطبيقي في مكان واحد.

٢- الإعداد الثقافي في خطة الدبلوم العالية هزيل أيضاً، ولابد من إعادة النظر فيه وخاصة أن المعهد يعيد النظر في الأمر كله بقصد تطوير البرنامج.

ثانياً: بالنسبة للمنهج المقترح للماجستير أري ما يأتي:

١- هناك فارق ست وعشرون سـاعة معتمدة أقل من خطة مـعهد الخرطوم التي تبلغ أربعاً وسبـعين ساعة، بينما تبلغ الخطة المقتـرحة ثماني وأربعين ساعة، وهو فارق غير مبرر.

٢- عجـيب أن يتأخـر تدريس القراءة والكـتابة وتدريس القـواعد والتـربية العـملية إلى المسـتوي الرابع والأخـيـر... يعني إلى ما قـبل التخـرج في الماچستـير مبـاشرة. ومعنـي هذا أن الذين يحصلون على الدبلوم العـالية بعد التخرج من المستوي الثـاني يكونون غير قادرين على تدريس القراءة والكتابة وتدريس القواعد ولم يمروا بالتربية العملية!

٣- لم أفهم مـعني أن تأتي المقررات سالفـة الذكر في المستـوي الرابع بينما تأتي مقررات مثل: التطابق اللغوي وتحليل الأخطاء، ومناهج البحث في علم اللغة التطبيقي في المستوي الثاني، فربما كان العـكس هو الصحيح.

٤- لم أفهم أيضـاً معني عـدم وجود التربيـة العمليـة في المستـوي الثاني؛ والإتيـان بها في المسـتوي الرابع، وهذا يعـني أن طالب الدبلوم العاليـة يتخرج دون تربيـة عملية، لذلك أري أن يُعدل موقع التربيـة العملية في البرنامج وأن يزاد نصـيبهـا من السـاعات إلى ست سـاعات على الأقل، وأن توزّع على مدار الأسبوع.

٥- أين الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ إن نسبة الإعداد الثقافي في هذا البرنامج المقترح هزيلة حتى إنها لا تكاد تظهر في الخطة، في الوقت الذي ينادي معظم الباحثين بضرورة الالتفات إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها من خلال الثقافة الإسلامية.

٦- الساعات المخصصة لمشروع البحث، وهي ثلاث ساعات، غير كافية، وتوحي بعدم الأهمية، وبأن المشروع خفيف الوزن في البرنامج؛ في الوقت الذي يري فيه المفكرون التربويون أن التدريس الجيد لا يكون إلا نتيجة للبحث الجيد.

٧- لكل ما سبق أرى ضرورة أن تزاد ساعات البرنامج المقترح لتعميق الدراسة في الجوانب سالفة الذكر، والله الموفق.

مناهج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أبناء المسلمين، بهدف إلحاقهم بكليات الجامعة في الرياض أو في فروعها المختلفة في بعض الدول الإسلامية. ويشتمل المعهد على ثلاثة أقسام: قسم الإعداد اللغوي، وقسم العلوم العربية والإسلامية، وقسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى مركز بحوث.

أما قسم تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد أنشئ عام ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م. وبدأت الدراسة في برنامجي الدبلوم العالية والماجستير عام ١٩٨٢م. والهدف من إنشاء هذا القسم هو إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على أسس أكاديمية ومهنية سليمة، تنطلق من أهداف الجامعة، وهي نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية وتعليم العلوم الشرعية[١].

في هذا القسم - في الوقت الحالي - برنامجان:

- برنامج الدبلوم العالية.
- وبرنامج الماجستير.

(١) إبراهيم بن عبدالعزيز العصيلي «تجربة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى». في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص١٤٩.

ولكل منهما خطتـه الدراسية المستقلة عن الآخـر. يمنح المتخرج من الدبلوم شهـادة الدبلوم العـالية في علم اللغـة التطبيـقي. كمـا يمنح المتخـرج من برنامج الماجستير درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي.

يشترط في المتقدم لمرحلة الدبلوم حصوله على شهادة البكالوريوس بتقدير لا يقل عن «جيد» واجتياز المقابلة الشخصـية. ويشترط في المتقدم لدرجة الماجستير أن يكون حاصـلاً على شهـادة البكالوريوس بتقدير لا يـقل عن «جيد جـداً». وكان المعهد يشترط من قبل ضرورة الحصول على دبـلوم مهنية فوق مستوي الليسانس أو البكالوريوس للقبول في برنامج الماجستير[1].

كان برنامج الدبلوم مـشتركـاً مع برنامج الماجستيـر في السنة الأولي، على اعتبار أن من ينجح في هذه السنة بتقدير معين ينتـقل لاستكمال دراسة الماجستير، ثم وضعت له خطة مسـتقلة في فصلين دراسيين، ثم استـبدلت بخطة جديدة هي المعمول بها الآن، وهي على النحو الآتي:

جدول رقم (٤)

برنامج الدبلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الأول	
اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- مقدمة في علم اللغة العام	٢	١- علم اللغة التطبيقي	٢
٢- مقدمة في علم اللغة التطبيقي	٢	٢- اختبارات اللغة	٢
٣- علم النحو والتصريف	٢	٣- أسس تصميم منهج التدريس	٢
٤- طرائق تدريس العربية لغير الناطقين بها / نظري	٣	٤- تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها / عملي	٢

---

(١) على أحمد مدكور: تـقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغيـر الناطقين بها، مرجع سابق، ص١٠٧.

٥- طرائق تدريس العلوم الشرعية / نظري	٢	٥- تدريس المواد الشرعية / عملي	٢
٦- أسس تعليم اللغات	٢	٦- البحث ومنهجه	٢
٧- الثقافة الإسلامية	٢	٧- التحليل اللغوي	٢
٨ - الوسائل التعليمية	٢		
مجموع الساعات	١٧	مجموع الساعات	١٤

أما برنامج الماجستير، فقد كان يسير وفق نظام المقررات الدراسية والبحث المكمل للحصول على الدرجة. وكان عدد الساعات المعتمدة للدراسة أربعاً وأربعين ساعة، منها أربع ساعات للبحث المذكور.

وفي الفترة الأخيرة تغير برنامج الماجستير ليسير على نظام المقررات الدراسية والرسالة، فأصبح البرنامج مكوناً من اثنتين وثلاثين ساعة، تقدم على ثلاثة فصول دراسية، وتضم تسعة عشر مقرراً، بالإضافة إلى الرسالة التي تحسب لها ثماني ساعات، وبذلك أصبح البرنامج مكوناً من أربعين ساعة.

ويسمح للطالب بتسجيل الرسالة عندما ينتهي من دراسة المقررات بتقدير لا يقل عن «جيد جداً». ولبيان منهج الدراسة انظر الجدول الآتي [١]:

(١) إبراهيم بن عبدالعزيز العصيلي، مرجع سابق، ص١٥٠-١٥١.

جدول رقم (٥)

برنامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود

السنة الأولى

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الأول	
اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- مقدمة في علم اللغة العام	٢	١- علم الأصوات	١
٢- علم اللغة الحاسوبي في تعليم العربية	٢	٢- النحو والتصريف	٢
٣- مقدمة في علم اللغة التطبيقي	٢	٣- علم الدلالة	١
٤- قراءات في التراث اللغوي	١	٤- علم المعجم	١
٥- طرائق تدريس اللغات / نظري	٣	٥- علم اللغة الاجتماعي	١
٦- تقانات التعليم	١	٦- إعداد البرامج والمواد التعليمية	٣
		٧- مناهج البحث في اللغة	٢
مجموع الساعات	١١	مجموع الساعات	١١

السنة الثانية

اسم المقرر	عدد الساعات	اسم المقرر	عدد الساعات
١- التحليل اللغوي	١	رسالة الماجستير	٨
٢- البحث ومنهجه	٢		
٣- علم اللغة النفسي	٢		
٤- اختبارات اللغة	١		
٥- حلقة بحث	٢		
٦- طرائق التدريس / عملي	٢		
مجموع الساعات	١٠	مجموع الساعات	٨

ولي عدة ملاحظات على برنامج الدبلوم العـالية وعلاقته ببرنامج المـاچستير وهي على النحو الآتي:

أولاً: قبول الطلاب بالبـرنامجين فيه بعض الإجحـاف بالطلاب المقبولين في برنامج الدبلوم العاليـة، إذ إن عليهم الحصول على الدبلوم الـعالية في عام دراسي، ثم التقدم إلى الماچستير وقضاء عامين آخرين لكي يحصلوا على الماچستير، وكل هذا بسبب فارق التقدير في الليسانس أو البكالوريوس من «جيد» إلى جيد جداً.

ثانياً: لقد أدي الفـصل بين برنامجي الدبلوم العـالية والماچستـير أن تكررت كثير من المقـررات في البرنامجين مثل: مقدمـة في علم اللغة العام ومقدمة في علم اللغة التطبـيقي، وعلم النحو والتصريف، وطرائق التدريس (نظري وعملي)، واختـبارات اللغة.. إلخ ولا أدري ماذا يحدث لطالب الدبلـوم العالية الذي يقـبل لدراسة الماچستـير؟ هل يعيد دراسة هذه المقررات؟!

ثالثاً: إنه تطور عملي منـاسب وجميل أن تكون هناك رسـالة ماچستـير يتم إجراؤها بأسلوب علمي وأن يخصص لها ثماني سـاعات معتمدة، وأن يتم تدريب الطلاب على مناهج البحث في اللغة.

رابعاً: في الخطة القديمة، كان هناك اتصال وتدرج بين برنامج الدبلوم العالية وبرنامج الماچسـتير، أمـا الخطة الجديدة فـقد أطالت مـدة الدراسة خـاصة بالنسـبـة لطلاب الدبلوم العـالية الذيـن يريدون الالتحـاق بالماچستير. ويبدو أن السرعة في التغيير والتطوير في الفترة الأخيرة قد أتت بنتائج عكسية.

خامساً: رغم أن المعهد به شعبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها يمكن تدريب طلاب الدبلوم العالية والماچستير على التدريس والتربية العملية فيها إلا أن التـربية العـمليـة وزنها خـفيف في برنـامج الدبلوم العاليـة وكذلك في الماچستـير، حيث لم يزد التدريب العـملي عن ساعتين في الدبلوم العالية وساعتين في الماچستير!

سادساً: شيء جيد حقاً أن يكون هناك مقرر للثقافة الإسلامية في الدبلوم العالية، ولكن الإعداد الثقافي ما يزال خفيف الوزن خاصة والحديث الآن عن برنامج لإعداد المعلم في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سابعاً: برغم ما سبق فهذا البرنامج قد خدم تعليم العربية لغير الناطقين بها في أماكن كثيرة في العالم، وخرج عدة مئات من العاملين في خدمة العربية في البلدان العربية والإسلامية.

مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الأمريكية بالقاهرة

هناك ثغرة في عملية إعداد المعلمين بمصر تتمثل في عدم وجود برنامج أكاديمي لتخريج معلم للغة العربية للناطقين بغيرها. وقد لاحظت المجالس القومية المتخصصة ذلك في وقت مبكر، فأصدرت توصية رفعتها إلى رئاسة الجمهورية عام ١٩٨٠، أهم ما جاء بها «إنشاء المؤسسات الأكاديمية القادرة على إعداد المتخصصين القادرين على الاضطلاع بمهمة تدريس العربية للأجانب. . . و«إنشاء لجنة متخصصة لسد حاجة مصر لهذا النوع من الخبرات على مستوي الأستاذ الجامعي ومستوي اللغة العربية للأجانب»[1]. . . وعلى العموم لقد كانت وما تزال الاستجابة فاترة على المستويين السابقين.

ومع ذلك فقد استجابت جامعة القاهرة ممثلة في معهد الدراسات التربوية بها، وتم تصميم برنامج لإعداد المعلمين والخبراء والاستشاريين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ابتداء بالدبلوم العامة فالدبلوم الخاصة فالماجستير فالدكتوراه. وقد تم تنفيذ برنامج الدبلوم العامة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ على النحو ما سيأتي ذكره فيما بعد.

أما الجامعة الأمريكية فقد كانت استجابتها سابقة حتى على تاريخ التوصية سالفة الذكر ففيها برنامج قديم قدم الجامعة الأمريكية ذاتها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبها برنامج حديث؛ أنشئ عام ٢٠٠٠م يسمى «الدبلوم في

(١) السعيد محمد بدوي: معهد اللغة العربية: الجامعة الأمريكية بالقاهرة: برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب: الحاضر والمستقبل، مرجع سابق، ص٦٠-٦١.

تعليم العربية للأجانب»، حيث تقتصر الدراسة فيه على تخريج معلمين من خلال مجموعة من المقررات والمواد ذات الطبيعة العملية والمهنية وهي[1]:

(١) أسس التقييم والاختبار في تعلم/ تدريس اللغات.

(٢) مصادر ومواد تستخدم في تدريس العربية للأجانب.

(٣) طرق تدريس اللغة الأجنبية.

(٤) لغويات اللغة العربية The Linguistics of Arabic.

(٥) تدريب عملي على طرق التدريس والتقويم في تدريس العربية.

(٦) مقرر يتم اختياره بالتشاور مع المشرف الأكاديمي.

أما برنامج الماجستير لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد بدأ عام ١٩٧٧، بعد حمل وولادة عسيرين؛ حيث كان إنشاء درجة الماجستير في تأهيل مدرسين للغة العربية في الجامعة الأمريكية غير متسق تمام الاتساق مع مهمة الجامعة الأمريكية، التي أقيمت في الأصل لتقدم نموذجاً من التعليم الأمريكي، وباللغة الإنجليزية. ومع ذلك أقيم البرنامج استجابة لبعض الالتزامات التي حددتها الاتفاقات المعقودة مع الحكومة المصرية، ومنها سد الحاجة إلى التخصصات التي لا توجد لها مناهج دراسية في الجامعات والمعاهد المصرية. وما كان هذا ليتم على كل حال لولا جهود المخلصين للعربية وثقافتها من العاملين في هذه الجامعة.

وقد هدف برنامج الماجستير بالجامعة الأمريكية إلى تحقيق هدفين رئيسين: أولهما: تخريج المدرس المؤهل تأهيلاً نظرياً وعملياً في تعليم العربية للناطقين بغيرها. والثاني: إنشاء «برنامج نموذج» يمكن للمؤسسات الأخري داخل مصر وخارجها دراسته واتخاذه مثالاً عند إنشاء برامج لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

ولكن شاءت الظروف أن تقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإنشاء معهد الخرطوم الدولي عام ١٩٧٤، وأن يستفيد منه برنامج الجامعة الأمريكية إعداداً وتنفيذاً وتطويراً، ولكن مع الحفاظ على المهمة التي أنشئت من أجلها الجامعة الأمريكية.

(١) المرجع السابق، ص٧٣-٧٤.

لقد وضع برنامج تعليم العربية للناطقين بها ليكون الوجه الآخر للبرنامج الموجود من قبل وهو تعليم اللغة الإنجليزية للأجانب، وكان معظمهم من العرب، فصار البرنامجان كوجهي العملة الواحدة. وتزامل طلابهما في المقررات ذات الطبيعة المشتركة مثل طرق تدريس اللغات الأجنبية، والاختبارات والتقويم، وتقانات التعليم والوسائل التعليمية وغيرها، ثم تنفرد كل مجموعة في المقررات ذات الطبيعة الخاصة بها.

ويشترط في القبول لهذا البرنامج أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة جامعية في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية أو ما يعادلهما، كما أن على المتقدمين أن يجتازوا بنجاح امتحان القبول في اللغة الإنجليزية المفروض على كل المتقدمين للدراسة بالجامعة. أما بالنسبة للمتقدمين لبرنامج الماجستير من غير العرب فيشترط أن يكونوا حاصلين على شهادة إتمام الدراسة الجامعية في اللغة العربية بتقدير «جيد» على الأقل، وأن يجتازوا امتحاناً في مهارات اللغة العربية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة؛ حيث أثبتت التجارب احتياج هؤلاء إلى بعض المقررات الاستدراكية في اللغة العربية قبل تسجيلهم لبرنامج الماجستير.

وللحصول على الماجستير لهؤلاء الذين توافرت فيهم شروط القبول اختيار أحد طريقين:

الأول:

١- اجتياز عشرة مقررات دراسية بتقدير «جيد جداً» على الأقل.

٢- كتابة رسالة في موضوع يتصل بميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الثاني:

١- اجتياز اثنى عشر مقرراً دراسياً بتقدير «جيد جداً» على الأقل.

٢- اجتياز امتحان شامل - شفوياً وتحريرياً - في دراسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وقد جرت العادة أن لا يزيد ما يدرسه الطالب المتفرغ في الفصل الدراسي الواحد عن ثلاثة مقررات. والمقررات منها ما هو إجباري ومنها ما هو اختياري

يختارها الطلاب تحت إشراف المشرفين الأكاديميين؛ ولذلك عادة ما يكمل الطلاب دراسة الماجستير فيما لا يقل عن ثلاث سنوات من تاريخ التسجيل.

أما المقررات التي يدرسها الطلاب سواء تبعوا الطريق الأول أو الطريق الثاني فهي على النحو الآتي[1]:

(٥٠١) أسس التحليل اللغوي (٣ ساعات معتمدة في الفصل الدراسي الأول).

(٥٠٢) أسس التقويم والاختبار في تعليم تدريس اللغات (٣ ساعات معتمدة ويقدم مرة واحدة).

(٥٠٣) اكتساب اللغة الثانية، ويتطلب دراسة (٥٠١) من قبل وهو (٣ ساعات معتمدة).

(٥٠٦) مصادر وموارد تستخدم في تدريس العربية للأجانب (٣ ساعات معتمدة ويقدم عند الحاجة إليه).

(٥٠٧) مصادر التعلم بواسطة الكمبيوتر وطرق استخدام الكمبيوتر في التعلم (٣ ساعات معتمدة ويقدم من وقت لآخر).

(٥١٠) طرق تدريس اللغة الأجنبية مقرر (١)، ٣ ساعات معتمدة، يقدم في الفصل الدراسي الأول.

(٥١١) طرق تدريس اللغة الأجنبية مقرر (٢)، ٣ ساعات معتمدة، ويقدم في الفصل الدراسي الثاني.

(٥١٥) علم الأصوات (٣ ساعات معتمدة، ويتطلب دراسة مقرر ٥٠١، ويقدم في الفصل الدراسي الثاني).

(٥١٦) علم اللغة في العربية (٣ ساعات معتمدة، يقدم مرة كل عامين).

(٥٢٠) مناهج البحث وطرق تصميم الأبحاث التجريبية في الميادين التربوية (٣ ساعات معتمدة، ويقدم في الفصلين الأول والثاني).

(٥٢٥) علم اللغة التقابلي في تدريس اللغة الأجنبية وتعلمها في تدريس وتعلم اللغة الأجنبية (٣ ساعات معتمدة).

---

(١) المرجع السابق، ص٦٦-٧٣.

(٥٤٠) قضايا مختارة من مجال علم اللغة التطبيقي (٣ ساعات معتمدة ويقدم من حين لآخر).

(٥٥٠) براجماتيات اللغة (٣ ساعات معتمدة، يقدم مرة واحدة في العام، ويتطلب دراسة ٥٠١ من قبل).

(٥٥١) دراسات متقدمة في النحو العربي (٣ ساعات معتمدة، ويقدم مرتين في السنة).

(٥٥٣) علم اللغة الاجتماعي (٣ ساعات معتمدة، ويقدم مرة في السنة).

(٥٥٥) قاعة البحث (٣ ساعات معتمدة، ويقدم مرة كل عامين).

(٥٦٥) تدريب عملي على طرق التدريس والتقويم في تدريس اللغة العربية (٣ ساعات معتمدة، يتكامل هذا المقرر مع المقررين (٥١٠) و (٥١١)، ويتطلب دراستهما من قبل).

(٥٨٨) الاختبارات الشاملة (يقدم من وقت لآخر عند الحاجة).

(٥٩٩) المتابعة العملية للبحوث والرسائل: (إشراف على الطلاب الذين يكتبون الرسائل، وليس له ساعات معتمدة. ويشرف على الطالب عادة لجنة من ثلاثة أساتذة من تخصصات يتصل كل منها بجانب من جوانب الرسالة، وعلى الطالب أن يعمل على تكامل الجوانب المختلفة).

من العرض السابق لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأمريكية بالقاهرة يتضح ما يأتي:

١- هناك شبه اتفاق على معايير القبول في برامج إعداد المعلمين في الجامعة الأمريكية مع البرامج الأخري التي سبق ذكرها، كبرنامج معهد الخرطوم الدولي، ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. لكن الجامعة الأمريكية تتحرر أحياناً من كون المقبولين حاصلين على شهادة جامعية في اللغة العربية أو العلوم الإسلامية؛ فقد تقبل أصحاب التخصصات الأخري على أن يأخذوا مقررات استدراكية في اللغة العربية. ولعلنا هنا في حاجة إلى

دراسة مقارنة بين نوعين من الخريجين على مستوى الماجستير: المتخصصون أصلاً في اللغة العربية، وغير المتخصصين الذين درسوا مقررات استدراكية، وذلك قبل الحكم على نتائج هذا السلوك.

٢- لا شك أن هناك توازناً واضحاً في البرنامج بين الجانبين اللغوي والمهني في عملية إعداد المعلم، فالمستقرئ لمواصفات المقررات السابقة يلمح هذا التوازن، وإن كنا لا نستطيع حساب النسبة المئوية بين الجانبين نظراً لوجود مواد اختيارية يأخذها كل طالب منها ما هو لغوي ومنها ما هو مهني، الأمر الذي يجعل النسب تختلف من طالب لآخر. وهذا شيء جيد - على العموم - خاصة إذا كان الطالب يختار ما يحتاج إليه شخصياً تحت إشراف المرشد الأكاديمي.

٣- التربية العملية تأخذ حقها تقريباً في هذا البرنامج، وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن فلسفة التعليم والتعلم في هذا البرنامج تنحو منحى عملياً وتفاعليا أكثر منه نظرياً، فهي تعلم اللغة أكثر من تعليمها عن اللغة، وأن هناك مجالا للتدريب العملي في الجامعة ذاتها، فالجامعة لديها برنامج لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الأمر الذي يسمح بتدريب الطلاب المعلمين في مواقف طبيعية وغير مصطنعة.

٤- اهتم هذا البرنامج بتقديم مقرر عن تعليم العربية بواسطة الكمبيوتر، حيث يقدم وصفاً تحليليا لبرمجيات تعليم اللغة العربية للأجانب بمساعدة الكمبيوتر، ومساعدة الطلاب على اكتساب الخبرة الفنية والعملية على إنتاج البرمجيات العربية في تعليم اللغة للأجانب، واستخدام الإنترنت كمصدر للتعليم والتعلم.

٥- لكن الجانب الذي لم يأخذ حقه في هذا البرنامج هو الجانب الثقافي، فلا توجد مقررات ذات طابع ثقافي. ومعلم اللغة العربية ليس مجرد «ربوت مؤنسن»، ولكنه إنسان بكل معني الكلمة، ويجب أن تكون لديه فلسفة ولديه رؤية للكون والإنسان والحياة تتسق مع الثقافة العربية الإسلامية، وأن يعلم العربية من خلالها، بصرف النظر عن مهمة الجامعة الأمريكية في القاهرة أو في غيرها من البلاد.

معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة هو أحد مؤسسات جامعة القاهرة، وهو يخضع لقانون تنظيم الجامعات في مصر رقم (٤٩) لعام ١٩٧٢ ولائحته التنفيذية. وهو في هذا الإطار مؤسسة جامعية للدراسات العليا في جميع مجالات التربية وعلم النفس ويمنح الدرجات العلمية الآتية: الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة، والماجستير والدكتوراه. وتجري الآن إجراءات تحويل المعهد إلى كلية للتربية بجامعة القاهرة، حيث إنها لا توجد بها كلية للتربية.

وقد أنشئ برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وبدأ تنفيذ البرنامج على مستوى الدبلوم العامة لأول مرة عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

ويهدف البرنامج على مستوى الدبلوم العامة إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلا كاملا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإلى تأهيل الأخصائيين في هذا المجال على مستوى الدبلوم الخاصة، وإلى تأهيل الخبراء والاستشاريين في مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوى الماجستير والدكتوراه.

أهداف الدبلوم العامة في التربية شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها»:

تهدف الدبلوم العامة في التربية شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» إلى إعداد معلم متخصص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وذلك من خلال ما يأتي:

١- الإعداد التربوي - لخريجي الكليات الحاصلين على درجة الليسانس أو البكالوريوس تخصص اللغة العربية وآدابها أو الدراسات الإسلامية وعلومها - لمهنة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدارس أو المعاهد أو المراكز المتخصصة أو المؤسسات النظامية وغير النظامية.

٢- الإعداد الثقافي للمعلم بما يتناسب ومهنة تدريس اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها.

٣- توظيف الأساليب الحديثة في تكنولوجيا التعليم؛ لتزويد الطالب المعلم بالمعلومات وبعض المهارات التكنولوجية اللازمة له في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤- تزويد الطالب المعلم ببعض مهارات اللغات الأجنبية؛ مما ييسر له تعرف بعض اللغات الأم للدارسين الأجانب، وبالتالي تعرف ثقافاتهم.

٥- إتاحة الفرص للممارسة الميدانية، ومعايشة الدارسين الأجانب على الطبيعة، بما يسهم في تكامل ودمج فرص التعلم من الخبرات الميدانية مع المقررات التي يدرسها الطالب المعلم.

٦- تشجيع الطالب المعلم على القيام ببعض المشروعات الدراسية والبحثية والمشروعات الجماعية؛ مما يثري عملية إعداده، وينمي لديه الإحساس بالذات، وقيمة العمل الجماعي.

٧- تهيئة الطالب المعلم على استكمال برامج المعهد في هذا التخصص، من حيث الدبلوم الخاصة في التربية، ودرجة الماجستير، ودرجة دكتوراة الفلسفة.

• **المقررات الدراسية في الدبلوم العامة في التربية، شعبة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطين بها:**

أسماء المقررات التخصصية	عدد الساعات المعتمدة	عدد الساعات الاختبار
١- طرق تدريس الثقافة العربية الإسلامية.	٢	٣
٢- تفانات تربوية.	٢	٣
٣- تقويم نفسي وتربوي.	٢	٣
٤- الثقافة العربية الإسلامية(١).	٢	٣
٥- قراءات باللغة الأجنبية(١).	٢	٣
٦- علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء.	٣	٣
٧- التحليل اللغوي (صرفي - نحوي- دلالي).	٣	٣.
٨- مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	٣	٣
٩- علم النفس التربوي.	٣	٣
١٠- طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.	٤	٣
١١- تربية عملية.	٤	٣
عدد الساعات المعتمدة للدبلوم العامة	٣٠	

• **نظام التقويم في هذه الدبلوم:**

يعقد امتحان الدبلوم العام في التربية شعبة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مرتين خلال العام، مرة في نهاية الفصل الدراسى الأول، ويتم اختبار الطلاب فيما درسوه خلال هذا الفصل ويخصص لهذا الامتحان ٤٠٪ من النهاية العظمى للمقرر، والمرة الثانية في نهاية الفصل الدراسى الثانى، ويتم اختبار الطالب فيما درسه خلال الفصلين، ويخصص لهذا الامتحان ٦٠٪ من النهاية العظمى للمقرر، ثم تجمع درجات الطالب في الامتحانين وتكون نتيجة المقرر من ١٠٠٪ في نهاية

العام. وتكون مدة الاختبار في كل مقرر (٣) ساعات. والنهاية العظمى لكل مقرر مائة (١٠٠) درجة.

يقدر نجاح الطالب في أى من المقررات، أو في المجموع الكلى للمقررات الدراسية على النحو الآتى:

مقبول: إذا حصل على ٦٠٪ فأكثر، وأقل ٧٠٪.

جيد : إذا حصل على ٧٠٪ فأكثر، وأقل ٨٠٪.

جيد : جدًا إذا حصل على ٨٠ ٪ فأكثر، وأقل ٩٠ ٪.

ممتاز : إذا حصل على ٩٠٪ فأكثر، إلى ١٠٠٪ .

إذا حصل الدارس على أقل من ٦٠٪ يعتبر راسبًا في المادة أو المواد التى رسب فيها، ويحق لـه دراسة المادة أو المواد التى رسب فيها في سبتمبر من نفس العام ويحتفظ بتقدير المواد التي نجح فيها. ويحصل على تقدير مقبول في المواد التي رسب فيها، مهما كانت درجته في الامتحان.

● **شروط الالتحاق بالدبلوم العامة في التربية شعبة «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»:**

● يقبل بالدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد «شعبة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الطلبة الحاصلون على درجة الليسانس أو البكالوريوس من إحدى الجامعات بجمهورية مصر العربية، أو على درجة معادلة من جامعة معترف بها من قبل الجامعة، وذلك في تخصص اللغة العربية وآدابها، أو الدراسات الإسلامية.

● أن يقرر القومسيون الطبي العام لياقة الطالب لمهنة التعليم.

● أن ينجح الطالب فيما يجريه المعهد من اختبارات شخصية شفوية وتحريرية؛ للتحقق من حسن استعداده لمهنة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

● أن يتعهد الطالب بالتفرغ لمتابعة الدراسة بالمعهد.

● مدة الدراسة لنيل درجة الدبلوم العامة في التربية شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» سنة جامعية.

- إجادة اللغة الانجليزية؛ بشرط الحصول على مجموع درجات لا يقل عن (٤٠٠) درجة في اختبار التوفيل، أو ما يثبت أن الطالب قيد التسجيل في إحدى دورات اللغة، ويجوز للمعهد أن ينظم للطلاب الذين يحصلون على درجات أدنى من ذلك دراسة متقدمة في اللغة الإنجليزية لرفع مستواهم، وتعتبر من البرامج التدريبية التي يتقاضى عنها المعهد مقابلا ماديا نظير الخدمات التعليمية.

- **الدبلومات والدرجات العلمية التى يمنحها المعهد في شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها»:**

١) درجة الدبلوم العامة في التربية.

٢) درجة الدبلوم الخاصة في التربية.

٣) درجة الماجستير في التربية.

٤) درجة دكتور الفلسفة في التربية.

- **مميزات هذا الدبلوم العامة في التربية شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها»**

١- تعد الدبلوم العامة في التربية شعبة «إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الأولى من نوعها في جمهورية مصر العربية؛ من حيث نظام الدراسة بمعهد للدراسات العليا متخصص في التربية، ومن حيث التخصص في إعداد معلم اللغة العربية لغير لناطقين بها.

٢- تمنح هذه الشعبة الطالب المعلم دبلوما عامة في التربية بشهادة معتمدة من جامعة القاهرة وهي من الجامعات العريقة في العالم.

٣- تفتح هذه الدبلوم للطالب المعلم العديد من فرص العمل؛ بحيث يعمل معلما للغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها.

٤- تعد هذه الدبلوم الطالب المعلم تربويًا، وثقافيًا، بالإضافة إلى تأكيد إعداده الأكاديمى (لغويًا).

٥- تتيح هذه الدبلوم للطالب المعلم فرص التعايش الحقيقي مع الدارسين الأجانب؛ مما ييسر له عملية التدريس الفعلي في مجال العمل.

٦- تساعد هذه الدبلوم الطالب المعلم على استخدام الوسائل الحديثة في عملية التدريس.

٧- تنمي هذه الدبلوم بعض مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطالب المعلم.

٨- تسهم هذه الدبلوم في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى الطالب المعلم.

٩- يقوم بالتدريس في هذه الدبلوم نخبة كبيرة من الأساتذة المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١٠- تيسر هذه الدبلوم للطالب المعلم الاتصال بالجهات المهتمة بمجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ من خلال «دليل الاتصال» بهذه الجهات.

مقررات الدبلوم الخاصة في التربية

شعبة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

أولا المقررات الإجبارية

م	اسم المقرر	عدد الساعات المعتمدة	عدد الساعات الاختبار
١	الدراسات التقابلية في تعليم العربية	٢	٢
٢	مفاهيم علم اللغة الحديث	٢	٢
٣	التقويم اللغوي	٢	٢
٤	علم اللغة النفسي والاجتماعي	٢	٢
٥	إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٢	٢
٦	اللغة العربية والحاسوب	٢	٢
٧	الثقافة العربية (٢)	٢	٢
٨	قراءات باللغة الأجنبية (٢)	٢	٢
٩	مفاهيم البحث والإحصاء	٢	٢
١٠	استراتيجيات ومداخل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٣	٣
١١	قضايا ومشكلات معاصرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٣	٣
	عدد الساعات	٢٤	٢٤

ثانيا: المقررات الاختيارية: يختار الطالب مقرراً واحداً من كل مجال.

اسم المقرر	عدد الساعات المعتمدة	عدد ساعات الاختبار
في مجال أصول التربية:		
١- الثقافة العربية الإسلامية	٢	٢
٢- علم اللغة الاجتماعي	٢	٢
في مجال علم النفس		
١- علم النفس اللغوي	٢	٢
٢- علم النفس المعرفي	٢	٢
في مجال المناهج		
١- نظريات تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها	٢	٢
٢- المناهج والمواد التعليمية	٢	٢
عدد الساعات	٦	٦

توصيف المقررات الدراسية:

- **مقرر «مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»:**

الأهداف:

١- يدرك المفاهيم الأساسية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مثل اللغة الأم/ اللغة الأولى/ الثانية/ الأجنبية / ثنائية اللغة.

٢- يتعرف الخصائص المميزة للغة العربية لغير الناطقين بها.

٣- يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤- يحدد عناصر المنهج: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم.

٥- يفرق بين مـداخل تعليم اللغة العـربية لغـير الناطقين بهـا، مثل المدخل الاتصالي، والمدخل متعدد الأبعاد، والمدخل السمعي الشفوي. . . .

المحتوى:

يتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

المفاهيم الأساسية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مثل اللغة الأم/ اللغة الأولى/ الثـانية/ الأجنبية، والفـرق بين تعليم اللغة العربيـة كلغة أولى وتعلمها كلغة ثانية والأسس النفسية والاجتـماعية واللغوية والتربوية لتعليم العربية كلغة ثانيـة، ومداخل تعليم هذه الـلغة، مثل المدخل الاتصـالي، والمدخل متـعدد الأبعـاد، والمدخل السـمعـي الشفـوي. . . . وكـذلك عناصـر المنهج: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم.

- **مقرر «طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها»:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسـة مقرر «طرق تدريس اللغة العربية لغـير الناطقين بها» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يدرك أهم المفـاهيم السـائدة فـي هذا المجـال(المـدخل/ الطريقـة/ الإجراءات/ الأسلوب. . .) وخصائص الطريقة الجيدة.

٢- يحـدد أسس اختـيار طريقـة التدريس المـناسبـة، والتركـيزعلى آليـات تنفيذها.

٣- يقارن بين طرائق التدريس المختلفة.

٤- يدرس دروسـا في مهارات الـلغة وفنونهـا : استـماع / تحـدث / قراءة / كتابة/ نحو/ أدب. . . .

٥- يقوّم طرائق التدريس المختلفة.

المحتوى:

يتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

مفهوم طرق التدريس، وأهم المفاهيم السائدة في هذا المجال (المدخل/ الطريقة/ الإجراءات) وخصائص الطريقة الجيدة. ثم الحديث عن أكثر طرق التدريس شيوعا، مثل طريقة النحو والترجمة، والطرق المباشرة وطريقة القراءة....، ثم الحديث عن أسس تقويم طريقة التدريس، مع إجراء دراسة مقارنة بين هذه الطرق.

- **مقرر «مفاهيم علم اللغة الحديث»:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقرر «مفاهيم علم اللغة الحديث» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يحدد المفاهيم الأساسية في علم اللغة، وأهم خصائصها، ومجالات بحثها.

٢- يتعرف الاتجاهات الحديثة في علم اللغة.

٣- يقارن بين النظريات الشائعة في هذا المجال.

٤- يتعرف تطبيقات علم اللغة الحديث في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

الاتجاهات العالمية الحديثة في اللغات وأهم النظريات الشائعة فى هذا المجال، مثل نظرية النّظم، النظرية البنيوية، والتوليدية والتحويلية، وغيرهم.... فضلا عن أهم المفاهيم الشائعة في مجال تعليم اللغة الأجنبية وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

• **مقرر: علم اللغة النفسي والاجتماعي:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقرر «علم اللغة النفسي والاجتماعي» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يحدد أهم المفاهيم الشائعة في هذا المجال: اكتساب اللغة الأولى/ الثانية/ الدوافع/ الاتجاهات...

٢- يتعرف الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣- يحدد المشكلات التي تواجه الدارسين.

٤- يتعرف الأسس الاجتماعية في تعليم العربية وتعلمها.

٥- يوضح العلاقة بين اللغة والمجتمع، ومدى تأثير كل منهما في الآخر.

المحتوى

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

الأسس النفسية لتعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأهم المفاهيم الشائعة في هذا المجال، وكذلك الحديث عن الدوافع والاتجاهات، وأسس اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية، والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه بعض الدارسين. كذلك العلاقة بين اللغة والمجتمع. وأهم الأسس الاجتماعية في تعليم العربية وتعلمها.

• **مقرر: إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريبه:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة هذا مقرر ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يتعرف أسس بناء برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية (قبل الخدمة) وخصائصها.

٢- يتعرف أسس بناء برامج تدريب معلم اللغة العربية (في أثناء الخدمة) وأنواعها، وخصائصها.

٣- يحدد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وطرائق تنميتها.

٤- يقوم برامج الجامعات والمراكز المتخصصة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية (الإعداد قبل الخدمة) وكذلك برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة، وأسس هذه البرامج وخصائصها، والكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وطرائق تنميتها، مع دراسة تحليلية لبعض هذه البرامج في الجامعات العربية والأمريكية.

- **مقرر الثقافة العربية الإسلامية:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقرر «الثقافة العربية الإسلامية» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يعرف مفهوم الثقافة ومفهوم الحضارة والعلاقة بينهما.

٢- يتعرف المفاهيم الأساسية في الثقافة العربية الإسلامية، وأهم خصائصها.

٣- يحدد مقومات الثقافة العربية الإسلامية، ومقاصدها، تعريف المثقف، خصائص المثقف العربى.

٤- يحدد العلاقة بين الثقافة والتربية، وبين الثقافة واللغة.

٥- يدرك العلاقة بين الثقافة والتكنولوجيا.. من يقود من؟

٦- يدرك العلاقات والارتباطات بين الثقافة والتربية واللغة والتكنولوجيا.. إلخ.

المحتوى:

ويتناول هذا المقــرر موضوعــات عديدة أهمــها: مــفهوم الثــقافــة ومفــهوم الحضارة، والعــلاقة بين المفاهيم الأساسية في الثــقافة العربية الإسلامــية. وكذلك أصول الثقافة العــربية الإسلامية ومقاصدها، ويدرك العلاقة بين المفــاهيم الثقافية: - الثقافة والتربية - الثقافة والتكنولوجيا - الثقافة واللغة - التربية والتكنولوجيا.

• مقرر: علم التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء:

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقرر «علم التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء» ينبغي أن بكون الطالب قادرا على أن:

١- يتعرف أساسيات الدراسه المقارنة بين اللغات والمنهجيات الشائعة فيها.

٢- يحدد أســاليب تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيــفها، وتفســيرها، وطرائق معالجتها.

٣- يوضح موقف المعلم من هذه الأخطاء.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

أساســيات الدراسة المقــارنة بين اللغات والمنهجــيات الشائعــة في الدراسات التقابلية، وكــذلك أساليب تحليل الأخطاء الشائعة، وتصنيفهــا، وتفسيرها، وطرائق معالجتها، وموقف المعلم من هذه الأخطاء.

• مقرر: التقويم اللغوي:

بعد الانتــهاء من دراسة مقــرر «التقويم اللغــوي» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يحدد أسس عملية التقويم وخصائصها.

٢- يقوم المهارات اللغوية.

٣- يتعرف أسس الاختبارات اللغوية والخصائص المميزة لكل نوع.

٤- يتعرف أساليب تقويم المنهج في ضوء الاتجاهات الحديثة.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

أساليب تقويم المهارات اللغوية، وأسس إعداد الاختبارات وأنواعها : تحصيلية، إجادة، تشخيصية... إلخ. وكذلك أساليب تقويم المنهج والكتاب المدرسي، والمعلم، وأهم الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء اللغوي.

- **مقرر: التقنيات التربوية وتعليم العربية:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقرر «التقنيات التربوية وتعليم العربية» ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يحدد أهم المفاهيم الأساسية والحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم.

٢- يستخدم التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

أهم المفاهيم الأساسية والحديثة في مجال تكنولوجيا، وأساليب استخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع التركيز على التقنيات على الحديثة مثل التعلم الإكتروني، والإنترنت، والكمبيوتر... وتطبيق ذلك في مواقف عملية.

- **قاعة البحث:**

الأهداف:

بعد الانتهاء من قاعة البحث ينبغي أن يكون الطالب قادرا على أن:

١- يحدد الأسس المنهجية العامة للبحث التربوي.

٢- يعد خطة بحث علمية كاملة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحتوى:

ويتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها :

الأسس المنهجيــة العامة للبحث التربوي فــي مجال تعليم اللغة العربيــة لغير الناطقين بها.

مقرر علم النفس التربوى (١) (سيكولوجية التعلم)

الأهداف:

بعد الانتــهاء من دراسة مقرر عــلم النفس التربوى (١) سيكولوجيــة التعلم ينبغي أن يكون الطالب قادرًا على:

١- اكتساب الطلاب المعارف والمفــاهيم والأسس اللازمة للتعامل مع الطالب داخل حجرة الدراسة.

٢- فهم أهم العمليات النفسية القائم عليها عملية التعلم.

٣- ممارسة بعض الأســاليب والاستراتيجـيات المساعـدة على أهداف التعلم الجيد.

٤- اكتساب المهارات المرتبطة باستثارة دافعية التلاميذ.

٥- اكتساب المهارات المرتبطة بمساعدة الطلاب على الاستذكار الجيد.

٦- تطبـيق الممارســات والأداءات المرتبطة بأشكال التعلم المخـتلفة (التـعلم التعاوني- التعلم الاستكشافي، التعلم الذاتى. . . .).

المحتوى:

يتناول هذا المقرر عددًا من الموضوعات التى تساعد المعلم على فهم خصائص الطلاب (الدارسين) واكـتســاب المهــارات اللازمة للتــعــامل معــهم داخل حجــرة الدراسة، وفهم وتفــسير كيفيــة اكتساب المعارف وأهم خصــائص الموقف التعليمى الذى يمكن أن يسهم فــي تعلم متمــيز. بالإضافــة إلى اكتســاب؛ وفهم أهم أسس عملية التعلم.

مقرر علم النفس التربوى(٢) (الفروق الفردية)

الأهداف:

بعد الانتهاء من دراسة مقـرر علم النفس التربوى (٢) الفروق الفردية ينبغى أن يكون الطالب قادرًا على:

- تعريف الطلاب بمعنى الفروق الفردية ومجالاتها المختلفة وأهمية دراستها.
- مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات المرتبطة بالكشف عن الفروق الفردية.
- اكســاب الطلاب مهارات إعـداد الأدوات الأساسيـة للكشف عن الفروق الفردية.
- تعريف الطلاب بالتقينات المختلفة المرتبطة بالفروق الفردية.
- مساعـدة الطلاب على اكتساب الـفروق المرتبطة بالتفوق والتـميز وكيـفية رعايتها وتنميتها.
- مسـاعـدة الطلاب على اكـتـسـاب الفـروق المرتبطة بالتـأخـر الدراسى أوصعوبات التعلم.
- مساعدة الطلاب على فهم الخصائص النفسية لكل من المتفوقين والموهوبين وذوى الصعوبات.

المحتوى:

يتناول هذا المقرر مـوضوعات ترتبط بالفـروق الفردية بين التلامـيذ والدارسين ونحدد أهم مجالات الفروق المتمثلة في الفروق العقلية والمعرفية، والفروق في سمات الشخصية (الميول والاتجاهات والقيم، والفروق في المهارات والآراءات المهارية.

مقرر القياس والتقويم التربوى والنفسي

الأهداف:

ويمكن تحديد أهداف هذا المقرر فيما يلى:

١- تعريف الطلاب بأهمية القياس والتقويم.

- تعريف الطلاب بمجالات القياس النفسي والتربوى.

- مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية.
- مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات اعداد أدوات القياس غير الاختبارية (بطاقات الملاحظة- مقاييس التقدير - مقاييس المراجعة) وغيرها.
- تزويد الطلاب بالمعلومات المرتبطة بالفروق بين القياس والتقويم.
- تعريف الطلاب بكيفية الاستفادة من نتائج القياس. والتقويم لمتابعة نمو الطالب.
- تعريف الطلاب ببعض المفاهيم العلمية والإحصائية المرتبطة بمواصفات اعداد الاختبار الجيد.

المحتوى:

يتناول هذا المقرر عرضًا للموضوعات المرتبطة بالقياس والتقويم بحيث يساعد الطالب على إعداد الأدوات المناسبة لقياس أداء الطلاب في مختلف المجالات (النفسية - التربوية - التشخيصية).

وهو يتناول أيضا موضوعات ترتبطة الاختبارات والأدوات التى علم المعلم أن يعدها لتلاميذه سواء كانت اختبارات تحصيلية أو مقاييس للملاحظة والتقيم أو أدوات للاخبارات التشخيصية. بالإضافة إلى ذلك تعريف الطلاب ببعض الاختبارات النفسية وكيفية استخدامها وما الذى تقيسه ودروها في التعرف على بعض جوانب الشخصية مثل الاتجاهات والميول والدافعية وسمات الشخصية الأخرى.

مقرر طرق تدريس الثقافة العربية الإسلامية:

أهداف المقرر:

يهدف هذا المقرر إلى تحقيق ما يلى:

١- يدرك أهمية تدريس مفهوم الثقافة ومفهوم الحضارة.

٢- يعرف كيف تدرس النصوص الثقافية.

٣- يدرك العلاقة بين تدريس نصوص الثقافة ونصوص القراءة.

٤- يعرف كيف يدرس نصًا من نصوص القرآن باعتباره أصل الثقافة العربية الإسلامية.

٥- يعرف كيف يدرس نصًا من نصوص الحديث النبوى الشـريف، باعتباره الأصل الثاني للثقافة.

٦- يدرك العلاقة بين تدريس نصوص القرآن والحديث والنصوص الأدبية.

٧- يعرف أنسب الطرق لتدريس مقاصد الثقافة العربية الإسلامية.

٨- يدرك أهمية احترام ثقافات الطلاب المختلفة.

٩- يعرف كيف يفيد الطلاب لغويًا من تدريس النصوص الثقافية.

المحتوى:

يدور محتوى هذا المقرر حول تدريس النصوص الثقافية التى تتصل بالمفاهيم كمفوم الثقافة ومفهوم الحضارة، وعلاقـة الثقافة باللغة، وعلاقة الثقافة بالحضارة، ومفـهوم مقومـات الثقافـة، ومقومات الحـضارة، ونصوص من القـرآن والحديث والمواقف الإسلامـية والعـربية، ونصوص تمـثل الحياة العـامة في الأسـرة والشارع والسوق، وكيـفية الاستفادة اللغـوية من تدريس هذه النصوص، وتدريس نصوص من ثقافات الطلاب المناسبة للثقافة العربية الإسلامية.... إلخ.

مقرر التقانات التربوية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الأهداف:

بعد الانتـهاء من دراسة مـقرر التقنيـات التربوية وتعليم اللغـة العربية لغـير الناطقين بها ينبغى أن يكون الدارس قادرًا على أن:

(١) يحدد أهم المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا التعليم.

(٢) يستخدم تكنولوجيا التعليم في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(٣) يستخدم الكمبيوتر والإنترنت مصدرًا للتعلم ووسيلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

المحتوى:

يتناول هذا المقرر موضوعات عديدة أهمها:

- أهم المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا التعليم، الاتصال التعليمى ووسائله، المواد التعليمية التعلمية، الأجهزة التعليمية التـعلمية والأنشطة التعليمية التعلمية، الكمبيوتر والتعلم ومعايير تقييم البرمجيات التعليمية ومراحل إعدادها، الإنترنت والتعليم.

يعود العمل في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة متشيجان إلى عام ١٩٧٣. وقد توسع البرنامج منذ ذلك الحين وتطور إلى أن أصبح يشتمل على ثلاثة برامج مختلفة:

١- برنامج للماجستير في تعليم العربية لغير العرب يمنح الماجستير.

٢- وبرنامج تدريبي يمنح صاحبه شهادة صلاحية تعليم العربية لغير العرب.

٣- وبرنامج للمعلمين القائمين بالتعليم بالفعل، ويمنح المشاركين شهادة المشاركة بنجاح في دورة التدريب[1].

شروط القبول:

هناك شروط أساسية للالتحاق بالبرنامجين الأولين أهمها ما يأتي:

١- أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة البكالوريوس في اللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية، أو علم اللغة أو أية تخصصات أخرى مشابهة.

٢- أن يحصل على ٩٠٪ فما فوق في اختبار متشيجان للكفاءة في اللغة الإنجليزية أو على ٦٠٠ أو أكثر في امتحان التويفل.

٣- أن يحصل على معدل ٨٥٪ فما فوق في امتحان الكفاءة في اللغة العربية.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج بأنواعه السابقة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها ما يأتي:

---

(١) محمود راجي رموني: «برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تجربة جامعة متشيجان» في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص٢٢٠.

١- تزويد المتعلمين بالجوانب النظرية والتطبيقية لعمليتي التعليم والتعلم، مع التركيز على الجوانب التطبيقية.

٢- فهم نظريات التعليم والتعلم، مع التمييز بين «اكتساب اللغة» و «تعلم اللغة»، وبين تعليم اللغة للناطقين بها وتعليمها لغير الناطقين بها.

٣- فهم الطرائق المتنوعة لتدريس اللغات الأجنبية وما تنطوي عليه من أساليب ووسائل متنوعة.

٤- فهم المبادئ الأساسية لعملية التعليم والتعلم عامة، وتعليم اللغات خاصة، وتعليم العربية لغير الناطقين بها بصورة أخص.

٥- إدراك أهمية المصادر التعليمية الحديثة، وتنمية القدرة على اختيار المادة الصالحة للتدريس وتعديلها أو تبديلها بناءً على مستوى الدارسين ورغباتهم.

٦- إقدار الدارسين على تصميم البرامج والمواد الدراسية التي تراعي تعليم اللغة لغير الناطقين بها في إطارها الاجتماعي.

٧- تنمية روح التعاون والعمل المشترك في البحوث والتقارير التي يتطلبها البرنامج.

٨- الإلمام بقواعد مهنة التدريس ومتطلباتها، والإيمان بأهمية اللغة التي يعلمها، وتحبيبها إلى الدارسين، وحسن معاملة الدارسين ومشاركتهم في الندوات والاجتماعات.. إلخ.

٩- الإلمام بالأسس النظرية لتقويم عملية التعلّم، وتنمية القدرة على تصميم الامتحانات، وتصحيحها، وتحليل الأخطاء ومعالجة أسبابها... إلخ.

١٠- رفع مستوى الدارسين الضعاف في اللغة العربية وإعطاؤهم دراسات علاجية قبل تدريبهم على تدريسها.

يقدم هذا البرنامج للدارسين عشرة مساقات، بما يساوي ثلاثين ساعة معتمدة. وهذه المساقات موزّعة في البرنامج على النحو الآتي:

أولاً: ستة مساقات في علم اللغة: ثلاثة منها في علم اللغة العام وثلاثة في فقه اللغة: وهذه المساقات الستة هي على النحو الآتي:

١- مقدمة في علم الأصوات (٣ساعات).

٢- مقدمة في علم الصرف (٣ساعات).

٣- مقدمة في علم النحو والدلالة (٣ساعات). (٣ساعات).

٤- مقدمة في فقه اللغة العربية (٣ساعات).

٥- علم الأصوات والصرف في العربية (٣ساعات).

٦- علم النحو في العربية (٣ساعات).

ثانياً: مقرران في نظريات التعلم وطرق التدريس؛ المقرر الأول نظري والثاني تطبيقي، وهما:

١- إعداد المعلم: النظريات، طرق التدريس، أسس تصميم المناهج وتقويمها، زيارات للصفوف الدراسية (٣ساعات).

٢- تدريب المعلم: تصميم المواد الدراسية والاختبارات وتطبيقها داخل الصفوف. (٣ساعات).

ثالثاً: مقرران يتم اختيارهما من المقررات الاختيارية الآتية في اللغة والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع:

١- اكتساب اللغة الثانية. (٣ساعات).

٢- اللغة والحضارة. (٣ساعات).

٣- مقدمة في علم اللغة الاجتماعي. (٣ساعات).

٤- التعليم الإلكتروني. (٣ساعات).

٥- تصميم المواد التعليمية. (٣ساعات).

٦- اللغة العربية في التعبير الشفوي والكتابي. (٣ساعات).

برنامج شهادة تعليم العربية لغير العرب:

أما برنامج شهادة أو (دبلوم) تعليم العربية لغير العرب، فهو يتكون من ستة مقررات بما يساوي ثماني عشرة ساعة معتمدة، وهو على النحو الآتي:

أولاً: ثلاثة مقررات في فقه اللغة العربية، وهي كما يأتي:

١- مقدمة في فقه اللغة العربية. (٣ساعات).

٢- علم الأصوات والصرف في العربية. (٣ساعات).

٣- علم النحو في العربية. (٣ساعات).

ثانياً: مقرران في نظريات التعلم وطرق التدريس، لكل منهما ثلاث ساعات، وهما كما يأتي:

١- إعداد المعلم: النظريات، أسس تصميم المناهج وتقويمها، طرق التدريس، وزيارات الصفوف.

٢- تدريب المعلم: تصميم المواد التدريسية والاختبارات وتطبيقها داخل الصفوف.

ثالثاً: مقرر واحد في تخطيط المناهج وتصميمها، وله ثلاث ساعات.

برنامج دورة تدريب المعلمين: (٦ ساعات)

يقدم هذا البرنامج في الصيف. وعادةً ما يلتحق به معلمون من الكليات والمدارس الحكومية والخاصة.

ويشترط في المتقدمين أن يكونوا قادرين على استخدام اللغتين العربية والإنجليزية، ليستطيعوا قراءة واستيعاب المقالات التي تطلب منهم أسبوعيًّا ومناقشتها، وتقديم تقارير عنها في اللقاءات الأسبوعية التي تعقد لهذا الغرض.

ويشتمل هذا البرنامج على المقررات الآتية، ولكل منها ساعتان:

١- مقدمة في فقه اللغة العربية.

٢- إعداد المعلم: النظريات، أسس تصميم المناهج وتقويمها، طرق التدريس، زيارات الصفوف.

٣- تدريب المعلم: تصميم المواد التدريسية، والاختبارات وتطبيقها داخل الصفوف[١].

طرائق وأساليب التدريس

طرائق التدريس المتبعة تهدف إلى إعداد معلم من نوع خاص، لديه معرفة جيدة باللغتين العربية والإنجليزية، ولديه قدرة على استخدامهما في الحديث والقراءة والكتابة، ولديه إلمام بالمبادئ اللغوية والتربوية والسيكلوجية الضرورية لنجاح عملية التعليم والتعلم، ومدرب على تصميم المواد الدراسية وتطويرها، وقادر على تصميم المناهج الدراسية والاختبارات بمختلف أنواعها، وقادر على استخدام الوسائل السمعية البصرية المعينة في التدريس، ومدرك لحاجات الدارسين وأهدافهم العلمية والعملية، وملم بالنواحي الثقافية والاجتماعية والسياسية في العالم العربي. وأهم من كل ما سبق أن يكون مؤمناً برسالة التعلم ومتحمساً لها، وقادراً على تحمل مسئولياتها[٢].

والطرق المتبعة في التدريس تقوم على أساس فهم نظريات التعلم للغات الأجنبية وتعليمها مثل:

النظرية البنيوية	Structural Theory
والنظرية السلوكية	Behavioral Theory
والنظرية المعرفية	Cognitive Theory

(١) المرجع السابق، ص٢٢٢-٢٢٤.

(٢) المرجع السابق، ص٢٢٩.

لذلك فهم يتبعون في التدريس عدة طرائق حسب ما تقتضيه طبيعة الظروف مثل:

- طريقة القواعد والترجمة The Grammar - Translation Method.
- والطريقة التركيبية البنيوية The Structural Method.
- والطريقة التواصلية The Communicative Method.
- وطريقة الاستيعاب The Comprehension Method ... إلخ.

وهم في استخدامهم لهذه الطرائق يركّزون على مجموعة من الأساليب والأنشطة أهمها:

- ترسيخ المبادئ الرئيسة لنجاح عملية التعليم والتعلم المستمدة من نظريات تعلم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها.
- التدريب على تصميم المناهج الدراسية والمواد التعليمية، وتقويمها، وتطويرها والحفاظ على التوازن بين النواحي اللغوية والمعرفية والثقافية.
- زيارة الصفوف الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، ومناقشة ما يحدث بعد ذلك في اللقاءات العامة.
- حضور المحاضرات والاجتماعات والندوات المتعلقة بتدريس اللغات الأجنبية المنعقدة داخل الجامعة.
- إعداد خطط لتدريس بعض الدروس وتطبيقها عملياً في صفوف اللغة العربية بحضور بقية المتدربين، وفي حضور الأستاذ المشرف الذي يقوم بمناقشتها مع المعلم فيما بعد.
- إعطاء المعلم المتدرب بعد ذلك فرصة لتدريس وحدة دراسية كاملة، ومناقشة نتائج عمله.
- تسجيل بعض المشكلات التي تعترض الدارسين والحلول التي قدمت لها، ومدى مناسبتها في علاج هذه المشكلات، ومناقشة ذلك في الاجتماعات الأسبوعية المخصصة لذلك.

- تقويم المواد التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية. من حيث الشكل والمضمون والاستراتيجيات المستخدمة، والكتاب المدرسي وما يرافقه من الوسائل السمعية والبصرية، يتم كل ذلك في ضوء نظريات التعلم السابقة وطرائق التدريس المنبثقة عنها.

- الاطلاع على نماذج الاختبارات في اللغة العربية: الأسبوعية، والشهرية والفصلية ومعرفة أنواعها وأغراض كل منها، والمشاركة في تصميم بعضها وتطبيقها، وتصحيحها، وتحليل الأخطاء الواردة في الإجابات ومعرفة أسبابها ومناقشتها.

- مشاهدة أشرطة ڤيديو مسجل عليها دروس نموذجية قام بتعليمها بعض الأساتذة ومساعدوهم في قسم اللغة العربية، وتحليل الخطوات والوسائل المتبعة في التدريس ومناقشتها.

- قراءة المقالات الأسبوعية والشهرية المتعلقة بهذا الموضوع وتقديم ملخصات لها ومناقشتها.

هذه الطرائق والأساليب المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها وفي إعداد معلميها قد صيغت - بالتأكيد - لتناسب ظروف جامعة مشيجان وظروف المعلمين الذين يعملون في هذا الميدان، وظروف الدارسين الموجودين في هذا المكان من العالم، وظروف البيئة المحيطة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، ... وهكذا تختلف الطرائق والأساليب باختلاف الزمان والمكان، وباختلاف حاجات الدارسين في كل زمان ومكان.

والخلاصة: أن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المحاور الثلاثة المعروضة في هذا البحث قد تغيرت وتطورت منذ نشأتها حتى الآن. وبعض هذه التطورات جاء في الاتجاه الصحيح، وبعضها الآخر جاء غير ذلك. وهناك أسباب كثيرة للتردد في عملية التطوير، أزعم أن كثيراً منها لا يوجد على أرضنا أو في سمائنا، ولكنه يوجد في عقولنا فحسب. ومن أهم هذه الأسباب ما يأتي:

أولاً: غياب الفلسفة أو الرؤية أو التصور التي تنبع منها السياسات والاستراتيجيات والخطط والمناهج والبرامج. فغياب هذه الرؤية جعل عمليات التطوير في المناهج والبرامج تتقدم أحياناً خطوة إلى الأمام وخطوتين إلى الخلف[1].

ثانياً: ضعف الإدراك الجيد للمجالات والبيئات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تُطور لها مناهج وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وللاختلافات الجوهرية فيما بينها ومقتضيات ذلك في الواقع الفعلي، الأمر الذي أدي إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها من خلال مناهج تعليم العربية للناطقين بها في كثير من الحالات!

ثالثاً: ضعف تحديد طبيعة العمل الذي سوف يقوم به معلمو العربية للناطقين بغيرها في ضوء الواقع الفعلي الذي سيعملون فيه، وذلك حتى تأتي حركة تطوير المناهج متسقة مع متطلبات هذا الواقع.

رابعاً: التطوير المتلاحق الذي لا ينتظر النتائج، والذي يبدأ في كل مرة من الصفر، والتطوير الشكلي أو الجزئي الذي لا يقوم على رؤية مستقبلية واضحة، أو إستراتيجية شاملة متكاملة[2].

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين اتجاهات التطوير/ معايير الاعتماد/ مؤشرات الجودة. دراسة مقدمة إلى اجتماع مديري معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ١٥-١٧ ديسمبر ٢٠٠٣م، ص٦ و١٧.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

خامساً: العجز الإداري والمادي، وما نتج عنهما من عدم توافر هيئات التدريس المعدّة إعداداً جيداً، ونقص الأدوات والأجهزة والإمكانيات، ونقص الكتب المعدّة إعداداً مناسباً.

سادساً: الاهتمام غير الكافي بالجانب الثقافي في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فأحياناً نجد تغليباً للجانب اللغوي الأكاديمي على الجانبين: المهني والثقافي، وأحياناً نجد تغليباً للجانب المهني على الجانبين: اللغوي والثقافي، فالجانب الثقافي ضعيف في معظم الحالات.

والحل في رأيي هو أن نصمم المناهج والبرامج بحيث نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الثقافة العربية الإسلامية، ومن خلال النصوص التي تدعم القيم العربية الإسلامية وتدعم التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة، مع أخذ الخصوصيات الثقافية في الاعتبار[1].

سابعاً: الاهتمام غير الكافي بنتائج البحوث التي تجري في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها. فواقع الحال يشير إلى أن كثيراً ما نجد بحوث الماجستير والدكتوراه والبحوث الفردية والأوراق التي تعرض في المؤتمرات والندوات رهينة رفوف المكتبات دون أن تستفيد منها مشاريع التقويم والتطوير[2].

ثامناً: بالرغم من إيماني العميق بأن كل موقف لتعليم العربية لغير الناطقين بها في أي مكان على سطح الأرض هو «موقف فريد»؛ يحتاج برنامجاً خاصاً، ومواد تعليمية مناسبة له، وطرائق للتدريس غير تقليدية، ... بالرغم من كل ذلك إلا أن هناك قواسم مشتركة بين

---

(١) انظر: رشدي أحمد طعيمة: معلم العربية لغير الناطقين بها في أفريقيا: إعداده وتدريبه، مرجع سابق، ص٤٧، ٤٨، ٩٨.

(٢) منجد مصطفى بهجت: رسائل الماجستير في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة وتقويم، في مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الخامس والثلاثون، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمّان - المملكة الأردنية الهاشمية، شوال ١٤١٩هـ - يناير ١٩٩٩، ص١٠١.

كل هذه المواقف، وعليه فإن هناك حاجة ماسة إلى إخراج كتاب مدرسي متكامل يعتمد على طريقة النظم أو طريقة النحو التحويلي التوليدي، ويتدرج من السهولة إلى الصعوبة؛ بحيث يفيد كثيراً من المستويات والحاجات. وهذا يعني ضرورة أن تتضافر جهود كل المنظمات التي تبذل جهداً مشكوراً في هذا المجال، مثل: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة المؤتمر الإسلامي، والاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية الدولية، لتحقيق هذا الهدف، وهو إخراج كتب مرافقة بأقراص مليزرة (CD) تعين المتعلم على الاستماع والمشاهدة والتحدث والقراءة والكتابة.

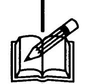
كما يجب تشجيع الكتب الجيدة التي ظهرت في الأسواق، والعمل على تطويرها ونشرها وتوفيرها في الأسواق وفي المدن الكبيرة التي أصبحت تعج بالمراكز والمعاهد التي تعلم العربية لغير الناطقين بها دون أن يكون لديها أدنى رصيد من الخبرة في هذا المجال!

تاسعاً: هناك تقصير شديد من معظم كليات التربية في العالم العربي بسبب عدم وعيها بأهمية فتح أقسام وشعب لإعداد معلم العربية للناطقين بغيرها، الأمر الذي أدى إلى ندرة الباحثين والمتخصصين في هذا المجال، وقلة البحوث، وقلة الكتب المؤلفة والمترجمة في تعليم اللغات الأجنبية. وأنا لا أعفي نفسي من هذه المسئولية ومن هذا التقصير. وقد آن الأوان للعمل الجاد في هذا المجال ولعلاج هذا القصور أو جانب منه على الأقل. وقد وفقنا آخيرا في عمل شيء بجامعة القاهرة، والله المعين.

عاشراً: إن معلم العربية لغير الناطقين بها يجب أن يكون قدرة فكرية، وقدوة اجتماعية، وقدوة نفسية، وقدوة لغوية، فضلاً عن كونه قدوة تربوية، وهذا يتطلب إعداده وتدريبه في مواقف غير مصطنعة؛ فالتدريس المصغّر - رغم أهميته غير كاف، ولابد من تدريب المعلم في مواقف طبيعية كالتي سيعمل فيها في الواقع. وهذا يعني ضرورة

الأخذ في الاعتبار عند فتح المراكز أو المعاهد أو الكليات أو الأقسام التي تعمل في إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها، أن تلحق بها شعب لتعليم العربية للمبتدئين من أبناء الجاليات غير الناطقين بالعربية، وأخرى لهؤلاء الذين يدرسون العربية للالتحاق بالمدارس والمعاهد والجامعات العربية والإسلامية، وثالثة للذين يدرسون العربية لأغراض خاصة، وبذلك تتسع المجالات للتطبيق وللتربية العملية في مواقف طبيعية مشابهة أو قريبة من الواقع الذي سوف يعمل فيه هؤلاء المعلمون.

وسوف يعرض الفصل التالي لكفايات معلم اللغة لغير الناطقين بها حتى يتسنى إعداد برامج متخصصة في ضوء هذا الكفايات. وبالتالي يمكن سد فجوة كبيرة في مجال إعداد هذا النوع من المعلمين.



الفصل السادس

كفايات معلم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها



الفصل السادس

كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مما لا شك فيه أنه لا يمكن تطبيق أي منهج تربوي - مهما كان إعداده - بدون معلم معد بطريقة علمية، أي يتوافر لديه مجموعة من الكفايات والمهارات التي تساعده في تحقيق أهدافه، وبالتالي تمكنه من الوصول بالتلميذ إلى مرحلة الكمال التي هيأه الله لها. وذلك وفقا لقدراته وإمكاناته، واستعداداته... إلخ. ومن الطبيعي أن يختلف إعداد معلم الأطفال عن إعداد معلم الكبار؛ فمعلم الطفل ينبغي أن تتوافر لديه كفايات محددة تساعده في التعامل مع الأطفال في أداء مهامه على أكمل وجه.

فقد أكد التربويون على أن المعلم الجيد لمرحلة الطفولة يجب إعداده وتدريبه، بحيث يكتسب ثلاث مجموعات من المهارات: مهارات شخصية واجتماعية، ومهارات علمية، بالإضافة إلى المهارات المهنية[1]. وقد وصفت مؤهلات المعلم الجيد، ومقوماته فيمن تتوفر في شخصيته أبعاد ثلاثة:

١- المعرفة التامة بمواد التخصص، التي يقوم بتعليمها الأطفال، وسيطرته على مختلف فنونها ومهاراتها. (البعد التخصصي).

٢- معرفة كاملة بطبيعة المتعلمين، وخصائصهم النفسية والعلمية والفنية، وإرشادهم إليها، ومصادر المعرفة المناسبة لهم. (البعد المهني).

---

(1) Curits, A.& Hevey, D.: Training to Work in the Early years: in Ben Cosion & Margaret Hales, Education, and Differences, Fundamentals of Education Planning - 65, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris 2000, P.58.

٣- توافر قد مناسب من الثقافة العامـة؛ تعينه على فهم العالم الذي يعيش فيه تلاميذه. (البعد الثقافي)[1].

ولذا يتطلب إعـداد وتدريب أي معلم الاهتـمام بأساسـيات عديـدة، منها: الأساس التخصصي، أو المعـرفي، والأساس المهني، والأساس الثقافي[2]. هذا ما سيتم عرضه في الفقرات القادمة.

طبيعة المعرفة والكفايات اللغوية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

سبق الحديث عن اللغة العربية، وطبيعتها ونظريات تعلمها وتعليمها في الفصل الأول من هذا الكتاب. كما تم الحديث عن أهميتها ومكانتها العربية والعالمية، ومدي الاهتمام بتعليـمها ونشرها، وفي ضوء ما سبق يمكن الخروج بمجـموعة من الكفايات اللغوية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، منها:

١- أن يحدد المعلم مـصادر المعرفـة الأساسيـة، والمتمثـلة في الوحي: المصدر الأول، والكون : المصدر الثاني[3]: وهذا سينعكس بالضرورة على تحديده لمصادر مـعرفتـه الأخري، وعلى اختـياره للمواد الـتعليمـية للأطفال غـير الناطقين بالعربية، وعلى طرائق تدريسه، والأساليب المستخدمة في التقويم.

٢- أن يحدد أهمية اللغة العربية، ومكانتها للناطقين بغيرها.

٣- أن يحدد خصائص اللغة العربية.

٤- أن يوظف هذه الخصائص في تعليم الأطفال.

٥- أن يتمكن من مهارات اللغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة.

٦- أن ينمي معارفه، ومهاراته اللغوية بصورة مستمرة.

٧- أن يهتم بالجانب الصوتي للغة؛ لما له من أهمية.

---

(١) على أحمد مدكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقها، مرجع سابق، ص٧٥.
(٢) على أحمد مدكور: منهج التربية أساسياته ومكوناته، مرجع سابق، ص٤٢.
(٣) على أحمد مدكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقها، مرجع سابق، ص٨٥.

٨- أن يبدأ بالأصوات المشتركة بين اللغات الأخري.

٩- أن يكثر من التدريب على الأصوات التي ليس لها مقابل في اللغات الأخري.

١٠- أن يتقن استخدام المعاجم والقواميس العربية.

١١- أن يستخدم العربية الفصيحة المعيارية في عملية التدريس، وخارج الفصل[١].

١٢- أن يميز أوجه الشبه والاختلاف بين العامية والفصيحة.

١٣- أن يتعرف علم اللغة العام، وعلم النفس اللغوي.

١٤- أن يتعرف البيئة اللغوية للطفل، ويوظف البيانات التي يتمكن من الوصول إليها في تعليم الأطفال.

١٥- أن يوظف بيئة الفصل، والمجتمع في تنمية المهارات اللغوية عند الطفل.

١٦- أن ينمي أساليب الاتصال مع الأسر، لتشجيعها على المشاركة في الأنشطة اللغوية.

١٧- أن يتعرف بعض الصعوبات اللغوية التي تقابل الأطفال عند تعلمهم للعربية. من خلال الدراسات التقابلية[٢].

١٨- أن يحدد بعض خصائص لغة المتعلم.

١٩- أن يوظف معرفته بلغة المتعلم، وخصائصها في تعليم العربية.

٢٠- أن يتقن استخدام المعاجم والقواميس الخاصة بلغة المتعلم.

---

(١) محمود كامل الناقة، ورشدي طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٣، ص٢٩.

(2) Adrian Blackledg: We Can,t Tell Our Stories in English: Language, Story, and Culture in the Primary School, Language, Culture, and Curriculum, Printed in Great Britain,Short Run, Vol.6,No.2,1993, P129.

خصائص معلم اللغة الثانية للأطفال:

يمكن التعبير عن الخصائص الشخصية للمعلم عن طريق السلوك، التي يظهر بدرجات مختلفة من معلم لآخر. ولقد صنفت هذه الخصائص؛ لتيسير تناولها، تحت عناوين، هي:

١- شخصية دافعية.

٢- شخصية متوجهة نحو النجاح.

٣- السلوك المهني(١).

١- شخصية دافعية:

المدرس الفعال ذو شخصية دافعية؛ يبدو أنه يستمتع بعمله، يسهل على الأفراد الوثوق به. وهذا المعلم يتميز بالخصائص التالية(٢).

أ- **الحماس**: Enthusiasm يظهر المعلم المتحمس اهتمامه بالمادة الدراسية، ويؤمن بأن المادة قيمة وممتعة(٣). كما يظهر نشاطه وقوته في جميع أدائه. ومن الأنماط السلوكية لهذا المعلم:

- يبدو واثقا بنفسه.
- يبرز أهمية تعلم اللغة العربية للأطفال، ويثبت ذلك.
- يستخدم إيماءات حية وواضحة؛ لتأكيد بعض النقاط وتعزيزها.
- مبتكر ومتنوع في طريقته التعليمية.
- يحافظ على التقاء بصره بأبصار كل الأطفال.
- يستخدم طبقة صوتية متنوعة.

(١) جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين، المهارات والتنمية المهنية، دارالفكر العربي ٢٠٠٠، ص ١٧.

(٢) المرجع السابق: ص١٧ - ١٩.

(3) Carusso, V.: Teacher Enthusiasm: Behaviors reproted by teachers and students. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New york, 1892, P18.

- يستخدم الحركة؛ للحفاظ على الاهتمام.

ب- الدفء وروح الفكاهة: Warmth and Humor فهما عاملان مهمان في توفير بيئة مساندة، مُرْضية، ومنتجة بالنسبة للتلاميذ، خاصة للأطفال الأجانب.

جـ - الموثوقية: Credibility ويقصد بها ثقة التلاميذ بالمعلم. وهذه الثقة لا توجد بين يوم وليلة؛ لأنها، تتطلب الكثير من الوقت، والجهد، وإعمال العقل؛ حتى يتمكن المعلم من الحصول عليها.

٢- التوجه نحو النجاح:

لدي المعلم الجيد توقعات عالية بالنجاح بالنسبة لنفسه، ولأطفاله. ويمكن أن يكون سلوكه على النحو التالي:

- يخبر الأطفال بوضوح بأهداف الدرس.
- يستخدم وقت الانتظار؛ ليتيح للأطفال التفكير فبل الاستجابة.
- يندر أن يعطل أطفاله أثناء عملهم.
- يساعد الأطفا' على تعديل الاستجابات غير الصحيحة، أو غير الدقيقة.
- يستخدم تغذية راجعة ومكثفة ومتواترة.

٣- السلوك المهني:

تندرج تحت هذه الفئة العديد من الخصائص، منها:

أ - الجدية في العمل.

ب - التوجه نحو الهدف.

جـ- جاد. Serious .

د- متأني. Deliberate .

هـ- منظم ومرتب. Organized.

و- يؤسس عمله على النظريات العلمية، ويؤمن بخيال الأطفال، ويقدم الأشياء المادية الملموسة، والتفاصيل العلمية.

ز- متكيف ومرن. Adapteble and Flexible[1].

ح- كثير الاطلاع. Knowledgeable.

وقد أضافت بعض الدراسات سمات أخري في معلم الأطفال، منها:

الأمانة، والاستقامة، والتلقائية، والإحساس بالآخرين، وتقبل الفروق الفردية، والحنو، والنشاط والحيوية، والثقة بالنفس، والتقبل الذاتي، والثبات الانفعالي، والقدرة على التحمل، القدرة على التعلم من الآخرين[2].

من هنا يمكن لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها أن يكون قدوة حسنة للأطفال؛ من خلال شخصيته، ومن خلال كل سلوكه. وبذلك يصبح واجهة مشرفة للغة العربية بثقافتها العربية الإسلامية.

الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

في ضوء ما سبق يمكن الخروج بمجموعة من الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها. وتتمثل في:

كفايات التخطيط للأنشطة:

١- أن يحدد الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وصياغتها بدقة، مع تحديد الزمن المناسب لها.

٢- أن يحدد المحتوي المناسب لهذه الأهداف.

٣- أن يستخدم الطرائق المناسبة لكل نشاط، مع التنويع في هذه الطرائق، والأساليب.

٤- أن يعد الوسائل والتقنيات المستخدمة في كل نشاط.

---

(1) Tegano, D.W., Moran, J.D. & Sawyers, J.K.: Creativity in E196arly Childhood Classrooms, Washington, DC:National Education Association, 1991, P102.

(2)Carol E Catron & Jan Allen: Early Childhood Curriculum, Maccillan Publishing Company, U.S.A, 1993,P35.

٥- أن يخطط لأنشطة متنوعة: فردية وجماعية؛ لمقابلة الفروق الفردية بين الأطفال.

٦- أن يعد أدوات مناسبة، ومتنوعة للتقويم.

كفايات تنفيذ الأنشطة:

١- أن يمهد بأسلوب أو بوسيلة شيقة لموضوع النشاط.

٢- أن ينوع في أساليب التمهيد. مع وضع اهتمامات الطفل في المقام الأول.

٣- أن يعلم اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

٤- أن ينوع في استخدام الأنشطة.

٥- أن يستخدم الإشارة؛ لمساعدة الطفل على فهم اللغة، مراعاة إصدار التعليمات بلغة واضحة وبسيطة.

٦- أن ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن الخبرة المعروفة إلى الخبرة غير المعروفة تدريجيا.

٧- أن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لكل نشاط، مع التنويع فيها.

٨ - أن يوفر عنصر الأمان في الوسائل المستخدمة.

٩ - أن ينوع في تنفيذ النشاط.

١٠- أن يشجع الأطفال على استخدام اللغة العربية على أنها وسيلة للمتعة.

١١- أن يراعي تصويب الأخطاء المؤثرة في المعنى.

١٢- أن يتعامل مع الفروق الفردية، ويراعي فترة تركيز الطفل.

١٣- أن يستخدم التغذية المرتدة عند تنفيذ كل خطوة من خطوات النشاط.

كفايات التفاعل مع الأطفال:

١- أن يقيم علاقة صداقة مع الأطفال، قائمة على الثقة والمودة.

٢- أن يتيح الفرص لإقامة علاقات صداقة بين الأطفال بعضهم البعض؛ عن طريق إتاحة الفرص للعمل الجماعي.

٣- أن يستخدم أدوات وإجراءات متنوعة لضبط الفصل.

٤- أن يوزع اهتمامه على الفصل كله.

٥- أن يشجع الأطفال على المناقشة وأخذ المبادرة.

٦- أن يخلق جوا من المرح.

كفايات تقويم الأنشطة:

١- أن يقوم النشاط وفقا لأهدافه.

٢- أن يستخدم التقويم المبدئي، والبنائي، والتكويني والختامي.

٣- أن يقيس المستويات المعرفية المختلفة: التذكر، والفهم، والتطبيق.

٤- أن يلاحظ أعمال الأطفال بطريقة مستمرة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٥- أن يستخدم الوسائل المناسبة لكل نشاط، وكل مهارة: استماع، تحدث، قراءة، كتابة.

كفايات تعليم الاستماع:

١- أن يحدد أهداف تعليم الاستماع بوضوح، يصوغها إجرائيا.

٢- أن يحدد خطوات تعليم الاستماع.

٣- أن يساعد الأطفال على اكتساب آداب الاستماع: الاستماع باهتمام للآخرين، عدم مقاطعة الآخرين... إلخ.

٤- أن يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال المتعلمين عند تعلمهم الاستماع. ويعالج هذه المشكلات.

٥- أن ينوع في استخدام أنشطة الاستماع، مع استخدام الوسائل المناسبة لكل نشاط.

٦- أن يوظف المواقف الطبيعية في تعليم الاستماع.

كفايات تعليم التحدث:

١- أن يحدد أهداف تعليم التحدث بوضوح، ويصوغها إجرائيا.

٢- أن يحدد خطوات تعليم التحدث.

٣- أن يتيح فرص التواصل الشفوي بين الأطفال.

٤- أن يستخدم مهارات التحدث بطريقة سليمة، ويساعد الأطفال على اكتسابها.

٥- أن ينوع في استخدام أنشطة تعليم التحدث.

٦- أن يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال عند تعلمهم التحدث، ومحاولة علاجها.

٧- أن يوظف المواقف الطبيعية في تعليم التحدث.

كفايات تعليم القراءة:

١- أن يحدد أهداف تعليم القراءة بوضوح، ويصوغها إجرائيا.

٢- أن يحدد خطوات تعليم القراءة.

٣- أن يتمكن من مهارات القراءة الصامتة، والجهرية، محافظا على ما في العربية من نبر وتنغيم. ويساعد الأطفال على اكتسابها.

٤- أن يستخدم المداخل المختلفة لتعليم القراءة.

٥- أن يختار المواد المناسبة للقراءة. مع مراعاة الفروق الفردية، واختلاف الاهتمامات.

٦- أن يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال عند تعلمهم القراءة، ومحاولة علاجها.

٧- أن يوظف قواعد النحو العربي في تعليم القراءة.

٨- أن يتيح فرصا للقراءة من خلال مواقف طبيعية.

٩- أن ينمي الميل للقراءة باللغة العربية.

كفايات تعليم الكتابة:

١- أن يحدد أهداف تعليم القراءة بوضوح، ويصوغها إجرائيا.

٢- أن يحدد خطوات تعليم الكتابة.

٣- أن يستخدم المداخل المختلفة لتعليم الكتابة.

٤- أن يدرب الأطفال على الكتابة من اليمين إلى اليسار.

٥- أن يساعد الأطفال على كتابة الحروف العربية في أشكالها المختلفة.

٦- أن يدرب الأطفال على استخدام علامات الترقيم.

٧- أن يوظف النحو العربي في تعليم الكتابة.

٨- أن يتيح الفرص للأطفال على اختيار الأنشطة المحببة لهم، من خلال مواقف طبيعية.

٩- أن يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال عند تعلمهم الكتابة، ومحاولة علاجها.

١٠- أن ينمي الميل للكتابة باللغة العربية.

طبيعة المجتمع والكفايات الثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

من مصادر اشتقاق الكفايات الثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها تعرف طبيعة المجتمع والثقافة العربية الإسلامية. فقد فطر الله الإنسان على الاجتماع. وعلى هذا الأساس فإن المجتمع الإنساني يتكون من أربعة عناصر:

أ- الأفراد الذين يكونون الجماعة.

ب- الصلات التي تنشأ، بالضرورة، بين الأفراد.

ج- النظام الذي يضبط سلوك الجماعة ويوجهها.

د- العقيدة، وهي أعظم العناصر المكونة للمجتمع.

وأكثرها خطرا؛ ذلك أنهـا تتحكم في المجـتمع، وتضع قـواعده، وتقـيم نظمه[1].

وإذا كان المجـتمع الإنسـاني يتكون من أفراد يكونون الجـماعـة، وصلات، ونظام، وعقيـدة، فإن ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفـة، والعقائد، والفن، والأخلاق، والقانون، والعادات التي يكتـسبها الإنسان بوصفه عضـوا في مجتمع تسمي ثقافة[2].

مفهوم الثقافة وجوانبها:

من المعروف أن للثقـافة دورها الفعال في بناء شخـصية الفرد. فالثـقافة هي المرجع الأساسي لفـهم سلوكيات الشعـوب حاضرا ومسـتقبلا. حيـث تحتوي كل جوانب حياة الإنسان[3]. **فالثقافة هي الأسلوب الكلي لحـياة الجماعة، الذي يتسق مع تصورها العام للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة.** ووفقا لهذ التعريف يمكن حصر جوانب الثقافة في[4].

أ- **الجانب المعياري**: المتمثل في تصور المجتمع للألوهية، والكون والإنسان، والحياة، وهذا الجـانب خاص؛ حيث يميز كل مجـتمع عن الآخر، وهو الذي يحافظ على الخصائص المميزة للثقافة، ويمنع تميعها.

ب- **الجانب السلوكي**: أو التطبيـقي، ويشمل سلوكـيات المجتـمع الفردية والجماعـية: سياسـية، واقتصـادية، واجتماعـية. كما يشمـل العلاقات والارتباطات، وطريقة العمل، وبناء النظم والمؤسسات. كما يشمل نظام التربيـة، ونظام الأسرة، ونظام السيـر في الطرقات، وقيادة السـيارات. ويشمل اللغـة، وفنونها، ومهاراتها، وطرائق اسـتخدامهـا، والممارسات

---

(١) على أحمد مدكور: مناهج التربية، وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص١٠٧.

(٢) على أحمد مـدكور: التربية والتغيـر التكنولوجي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالـث، معهد الدراسات التربوية، يوليه، ٢٠٠١، ص١٨.

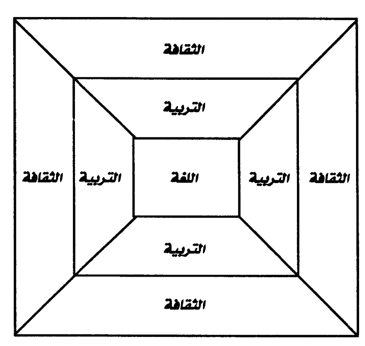
(3) Ned Seely. H.: Teaching Culture Strategies for Foreign Language Educators, U.S.A. National Text book company, 1975, p.11.

(٤) على أحمد مدكـور: التربية وثقافة التكنولوجيـا، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣، ص٢٧-٢٩.

اللغـوية عـمومـا، ويشـمل نظم الفنون والآداب والإعـلام والإعـلان، وطرائق التفكير والإبداع. . . إلخ.

جـ- الجانب الحضاري: وهو الذي يمثل الثمار الحضارية للثقافة؛ فعندما يكون الجانب السلوكي الواقـعي للثقافة متـسقا مع الجانب المعـياري لها، تنضج الثمار الحضارية، والروحية، والفكرية، والعلمية، والفنية. . . إلخ.

والكيفيـة التي تقدم بها الجوانب والمفاهيم الثـقافية من شأنها أن تبـرز أهمية الثقـافة، وتعمل على تكوين اتجـاهات إيجابيـة نحوها. واللغة هي الأداة الرئيـسة لنقل الثقـافة، والتي يكتـسب الطفل عن طريقهـا الثقافـة بطريقة تلقـائية. وهكذا تصبح اللغة رابطة العقد للمنظومة الثقافية والتربوية.



العلاقة بين الثقافة والتربية واللغة

وتمثل الثقافـة وتدريسها، في مجـال تعليم اللغات الثانية البـعد الخامس من أبعاد تعليمها. فالثقافة تتمم الأبعاد الأربعة المعروفة. وتربط بينها في شكل منظومة متكامـلة، تمثل فيهـا الخيط من المسـبحـة، وتحتل منهـا موقع القلب من الجـسد. فالأبعاد الأربعة لا يتصور ممارستها في فراغ. ومن هنا أصبح من أهم مبادئ العمل

في ميدان تعليم اللغات الثانية أن يتم تعليمها في سياق؛ يدرك الدارس له معني، ويحس من خلاله أن له حاجة من حاجات الاتصال اللغوي عنده قد أشبعت. ولقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن تبناه الكثير من علماء اللغة والتربية، وأصبح من اتجاهات تعليم اللغات، وهو السياقية: Contexualization [1].

ومما لا شك فيه أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يتمتع ببعض القدرات والمهارات، كشخص مثقف[2] منها:

١- شخص له رؤية؛ فهو الذي يدرك بوضوح رؤية مجتمعه للألوهية، والكون، والإنسان ويؤمن بها، ويدافع بوعي عنها. فالشخص الذي ليست له رؤية، لا يعد مثقفا.

٢- لا بد أن يسهم بفكره وعمله ونشاطه في تغيير المجتمع وفقا لرؤيته ورؤية المجتمع التي تتسق مع فلسفته وعقيدته؛ فالشخص السلبي، أو الصامت، أو المنعزل لا يعد مثقفا.

٣- أن يكون قادرا على التعبير عن رؤي نظرية واجتماعية متقدمة، وعن فكر متجدد. وأن يكون قادرا على تصور الواقع الافتراضي لمستقبل مجتمعه، وعلى تصور السيناريوهات المحتملة لذلك المستقبل.

٤- أن يتمتع بقدر من النضج الاجتماعي والخلقي؛ بحيث يصبح قدوة حسنة.

٥- أن يكون ملما بثقافة المجتمع، ومتقبلا، ويعمل على تعزيز المناسب منها، بما يتفق والثقافة الإسلامية.

٦- السيطرة على مهارات اللغة الإنجليزية؛ لأنه بدون هذا لن يكون قادرا على إعداد اللغة العربية للدخول إلى مجال الترجمة الآلية، التي أصبحت ضرورة عاجلة[3]. كما أنها تساعده في الدخول إلى عالم الحاسب الآلي، واستخدام الإنترنت.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: المحتوي الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية: إطار مقترح، مؤتمر نحو نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأردن، ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٩٠.

(٢) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، مرجع سابق، ٢٠٠٣، ص١٧٩. ص٣٣-٣٤.

(٣) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص٣٥.

تكنولوجيا الإنترنت ومعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

إن تمكن معلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها من مهارات الحاسب الآلي (الكمبيوتر) أصبح ضرورة في عصر التدفق المعرفي. فقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التربية International Society for Technology in Education (ISTE) قائمة بالمهارات والمفاهيم الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلم. ومن أهمها القدرة على استخدام الكمبيوتر، والاستفادة منه لدعم العملية التعليمية[١]. كما أكد (كوك مان) على أهمية وجود كمبيوتر في كل فصل؛ لإحداث التعلم الفعال. فمن خلال توظيف المعلم لهذه الآلة يتمكن التلاميذ من السيطرة على سرعة وتتابع عملية التعلم[٢]؛ لذا يحتاج المعلم إلى أن يتوافق مع الكمبيوتر كأداة شخصية؛ لإدارة الفصل[٣]. كما تشير جميع الدلائل إلى أن التواصل عبر الوسيط الإلكتروني سيقلب مفهوم التواصل اللغوي؛ حيث تعتبر مرحلة انتقالية تمهد لتواصل أوسع نطاقا، وهو تواصل «ما بعد الكتابة» الذي يمتزج فيه المكتوب مع المسموع، بالإضافة إلى المرئي من الصور الثابتة والمتحركة، مكونا رسالة اتصالية كثيفة المعلومات[٤]؛ لذا ينبغي تدريب المعلمين والأساتذة على استخدام نظم المعلومات في مجالات كثيرة منها: تعليم اللغة العربية كلغة حوار وتواصل؛ وذلك للوصول إلى التراث العربي على أسس أكثر علمية وموضوعية[٥].

(1) Bernard, J. Poole; Education for Tnformation Age Teaching in Computerized Classroom, W.M.C, Brown Communication Ine, U.S.A, 1995, p.5.

(2) Claud, H.Cookman: More Quick Hits, Successful Strategies by award - winning teachers, Indiana University Press, U.S.A, 1998, p85.

(3) California State Univesity: Master of Arts Degree in Education, Option in computer education, Division of EducationFoundation and Interdivisional Studies, Charter School of Education, U.S.A., Los Angeles, 1995, p.4-7.

(٤) نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١٨٤، أبريل ١٩٩٤، ص٣٦٤.

(٥) علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص٢٨٢.

ومن هنا، فثقافة معلم اللغة الأجنبية، كشخص، تؤثر في تدريسه الثقافة، ونقلها للطفل الأجنبي. إلا أن ذلك لا يمنع من وجود بعض المهارات التي يجب توافرها، ومراعاتها عند تدريسه الثقافة للطفل. منها:

١- تحديد مفهوم الثقافة، والوعي بخصائصها، وجوانبها، وأنماطها المناسبة للطفل. وإدراك أهمية التنوع والاختلاف الثقافي بين المجتمعات. ويمكن للمعلم أن يبدأ بالتعمق في أسس الثقافة، وتفهم مبادئها، ومفاهيمها.. إلخ[1].

٢- إن فهم ومعرفة المعلم لثقافة مجتمع معين لا يعطيه الحق في القفز إلى استنتاجات أو إطلاق أحكام ضد هذه الثقافة أو تلك، أو إظهار التعصب لثقافته[2]. فربما يكون في حاجة إلى إعطاء نفسه الوقت الكافي لفحص أحكامه، وبالتالي تغيير اتجاهاته. فتغيير الاتجاهات نحو المفاهيم الثقافية يستغرق الكثير من الوقت والمجهود[3].

٣- إن القيم والمعتقدات الثقافية تنتقل من أولياء الأمور إلى أطفالهم، ومن ثم تؤثر في تنميتهم. ومن هنا فأولى الخطوات المهمة لمعلم اللغة الأجنبية للأطفال هو تفهم أهداف، ومدركات، ووجهات نظر أولياء الأمور. مما يتطلب توافر عنصري: المعرفة والثقة في كل منهما الآخر. كما يتطلب مشاركة ولي الأمر في الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم في تعليم اللغة؛ بهدف تدعيم النمو اللغوي والثقافي للطفل[4].

---

(1) Rhonda Hunt: Making Positive Multicultural Early Childhood Education Happen, Young Children, september, 1999, p39.

(2) Lynn Okagaki and Karen E.Diamond: Responding to Cultural and Linguistic Differences in the beliefs and Practices of Families with Young Children, Young Children, Vol. 55, No.3, May 2000, P.74.

(3) Stacy York: Developing roots and wings: Atrainer,s guide to affirming culture in early childhood programs. st Paul, MN:Redleaf, 1992, p.40.

(4) D.R., Powell & Diamond, K.: Approaches to parent - teacher relationship in U.S early childhood programs during the twentieh century, Journal of Education, 177,3, 1995, 71.

٤- أن يتحدث المعلم مع أولياء الأمور عن الخبرات والمعتقدات، والقيم التي يرغب في تقديمها للأطفال، ويستمع جيدا لوجهات نظرهم. ويتعرف أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافتين؛ فعقد مثل هذه المقارنة تساعد كلا من المعلم وولي الأمر في التعاون معا لصالح الطفل[١]؛ لذا يجب على المعلم أن يكون قدوة أمام كل من ولي الأمر، والطفل في تفهم الاختلاف الثقافي، والتعامل معه.

٥- أن يستخدم الطرائق، والأساليب المناسبة والمحببة للأطفال؛ لتوصيل المفاهيم والقيم الثقافية. ومنها[٢].

- إضافة بعض المصادر عن مراكز التعلم، وخاصة للغات الثانية، والتعدد الثقافي، في مكتبة الفصل.
- إضافة كتبا وقصص متعددة الثقافات في ركن مكتبة الأطفال، بحيث تتضمن: كتبا عن العائلات، الديانات، الأعياد، الاختلافات والتشابهات بين الأطفال... إلخ. والتركيز على الكتب والقصص التي لها مدلول ثقافي عربي إسلامي.
- إضافة بعض أنواع الملابس، وخاصة للأطفال، وبعض أنواع الأطعمة، في ركن البيت.
- إضافة بعض الصور لعائلات من ثقافات مختلفة، وبعض الألعاب الدالة على ذلك: البازل في ركن الصور.
- إضافة بعض الأدوات الموسيقية، وشرائط من ثقافات متنوعة في ركن الموسيقى.

(1) P.Ramsey: Teaching and Learning in a diverse world: Multicultural education for young children, 2d ed. New York: Teacher College press, 1998, p.76.

(2) Rhonda Hunt: Making Positive Multicultural Early Childhood Education Happen, Opcit,p40.

- القيام ببعض الزيارات، وتنظيم الرحـلات للأماكن التي تساعد في تقديم الثقافة الإسلامية، مثل المساجد.

إن توظيف المعلم لأركان الفصل في تدريس الثقـافة؛ بهدف إثرائها، يجعل الأطفال يدركون أهمية احترام ثقافة الغير.

٦- يحـتاج المعلم إلى تحـديد العديد من الأنـشطة المرتبطة بالأهداف الثقـافيـة للطفل؛ ولذا ينبغي مراعاة ما يلي[١]:

- تقوية البناء المعرفي للطفل، وتدعيم ثقته بنفسه.

- مـرعـاة توافر عنصـري الراحـة والحـمـاس لدي الطفل في تفـاعله مع الآخرين: المختلفين عن ثقافته.

- تنمية التفكير الناقد لدي الطفل.

- تنمية القدر عند كل طفل لمواجهة نفسه، والآخرين.

٧- أن يوفر المعلم البيـئة المناسبة؛ لاسـتخدام المفردات، والتعليـقات، وعرض الصور، والسلوك القريب من إدر" الطفل، مع مـراعاة البدء بالجوانب التي يهتم بها[٢].

٨- أن يفـرق المعلم بين الثـقافـة العـربيـة، والإسـلامـيـة، مع التركـيـز على الإسلامية، عند تقديمها للطفل.

الكفايات الثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

مما سبق يمكن استخلاص بعض الكفايات الثقـافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها:

١- حفظ بعض أجـزاء من القرآن الكريم، وحـفظ عدد من الأحاديـث النبوية الشريفة.

---

(1) Louise Derman Sparks & A.B.C.: Anti - bais curriculum: Tools for empowering young childen, Washington,DC: NAEYC, 1989, 44.

(2) Brink, M.: Anti-bias componevts, Fox Vally Association for the Education of Young Children, Chicago, 1994, P.39.

٢- تحديد مفهوم الثقافة، وخصائصها.

٣- التفريق بين الثقافة العربية، والإسلامية.

٤- تعرف جوانب الثقافة، وتقديم المناسب منها للطفل الأجنبي عنها.

٥- تعرف طبيعة المجتمع، وعناصره، وإدراك طبيعة التفاعل بين هذه العناصر.

٦- التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية: استماع، تحدث، قراءة، كتابة.

٧- التمكن من مهارات الحاسب الآلي، واستخدام الإنترنت في تدعيم معلوماته، وتطوير أساليبه التدريسية.

أما عن استخلاص كفايات تدريس الثقافة اللازمة لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها، فتتمثل فيما يلي:

١- أن يبدأ بالجوانب الثقافية التي يهتم بها الطفل.

٢- أن يستخدم المفردات الثقافية القريبة من إدراك الطفل.

٣- أن يقدم القيم والعادات، والسلوكيات الممثلة للثقافة الإسلامية.

٤- أن ينوع في استخدام الأساليب، والأنشطة المرتبطة بتقديم الثقافة.

٥- أن يربط بين الجوانب الثقافية الإسلامية، وجوانب الثقافة الأم للطفل.

٦- أن يتفهم أهداف وثقافة ولي الأمر، ويعمل على التعاون معه؛ بهدف تنمية الجانب اللغوي والثقافي لدي الطفل.

٧- أن يتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

٨- أن يتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة الإسلامية.

إن الكيفية التي تقدم بها الجوانب والمفاهيم الثقافية من شأنها أن تبرز أهمية الثقافة العربية الإسلامية، وتعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها. واللغة هي الرحم الذي يولد الفكر الذي يعبر عن الثقافة، وهي النظام الذي يكتسب الطفل عن طريقه الثقافة بطريقة تلقائية.

طبيعة الأطفال وخصائص نموهم اللغوي:

أكد كثير من متخصصي تعليم اللغات الأجنبية أن من عوامل نجاح عملية تعليم الأطفال اللغات الثانية تعرف لمن ندرس[1]؛ ولذا ينبغي على المعلم الإلمام بطبيعة الأطفال وخصائص نموهم؛ حيث يساعده ذلك في إعداد بيئة تربوية مناسبة لهم داخل الفصل وخارجه[2].

يمكن الإشارة إلى بعض الخصائص اللغوية للأطفال الصغار، والتي يجب أن يراعيها المعلم عند تعليمه الأطفال اللغة الثانية: **فطفل هذه المرحلة:**

١- يتحدث عن: ماذا يفعل، :ماذا يأكل، . . ماذا يلعب، . . ماذا يفعل مع أصدقائه . . . إلخ.

٢- يخبر عن: ماذا سيفعل. . . (في المستقبل).

٣- يخطط وينفذ بعض الأنشطة.

٤- يمكنه مناقشة شيء ما، والإخبار عنه، ولماذا يفكر هكذا، وبماذا يعتقد؟

٥- يستخدم الأسباب المنطقية.

٦- يستخدم خياله المفعم بالحيوية.

٧- لديه المقدرة على استخدام التنغيم في أنماط اللغة.

٨ - يفهم عملية التفاهم الإنساني المباشر.

٩- يعرف أن العالم محكوم بقواعد. ربما لا يدرك هذه القواعد، إلا أنه يعرف أن عليه الخضوع لها؛ حيث تساعد في دعم الشعور بالأمن.

١٠- يفهم المواقف أسرع من فهمه لاستخدام اللغة.

---

(1) Bela Banathy & Dale Lange: A Desgin for Foreign Language Curriculum, Printed in the U.S.A. 1972,P8.

(2) Marilou Hyson: Professional Development: Is it Okay to have Calendar time? Look up to the stare... Look within yourself, Young Chidren, November 2000,P 60.

١١- يستخدم مهارات اللغة قبل وعيه بتلك المهارات.

١٢- يأتي وعيه الذاتي من خلال حواسه: الأيدي، العينين، الأذن، ويسيطر عنده العالم الحركي في كل الأوقات.

١٣- إنه منطقي في تفكيره؛ فما يقال أولا يحدث أولا. فمثلا قبل إطفاء النور ضع كتابك مكانه.

١٤ - فترة الانتباه والتركيز لديه قصيرة إلى حد ما.

١٥- لديه صعوبة في بعض الأحيان في معرفة الحقيقة من الخيال؛ فالخط الفاصل بين العالم الحقيقي أو الواقعي، والعالم الخيالي غير واضح؛ لذلك ينبغي انتقاء القصص التي تنسجم فيها الحقيقة مع الخيال.

١٦- يسعد الطفل الصغير، عادة، باللعب والعمل بمفرده، وينفر من المشاركة مع الآخرين. فالطفل متمركز حول ذاته إلى سن السادسة، والسابعة، لا يمكنه رؤية الأشياء من وجهة نظر أخرى.

١٧- نادرا، ما يعترف الطفل أنه لا يعرف شيئا.

١٨- غالبا، لا يتمكن الطفل الصغير تحديد ما يتعلمه بنفسه.

١٩- يحب الطفل اللعب، ويتعلم بشكل أفضل عند شعوره بالمتعة. وفي الوقت نفسه يتصرف بجدية، ويحب التفكير فيما يفعل في وقت العمل الحقيقي والجاد.

٢٠- الطفل الصغير متحمس وإيجابي تجاه التعلم، ومن المهم جدا الثناء عليه إذا احتفظ بحماسه، وتحقيق النجاح من بداية التعلم(1).

(1) Wendy A. Scott & Lisbeth, H. Yterbrey.: Teaching English to Childrren, U. S. A, New York, Longgman Inc, 1990, P 1-5.

يتفق معظم معلمي اللغة الثانية على أن دافعية التلاميذ واحدة من أهم العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل تعلم اللغة. فالدافعية مهمة جدا لأي عملية تعلم؛ لذلك يهتم العاملون في مجال تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية بتعرفها، وتحديد الجوانب المسئولة عنها. والدوافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين؛ لتحقيق هدف محدد [١]. وعند علماء النفس، هي القوة الموجهة إلى هدف معين[٢]. وهنا ينبغي على معلم اللغة الثانية الإلمام بما يلي:

١- تشير كلمة motivation عامة إلى مجموعة بارزة من المفاهيم. من أهمها ما يلي:

ا- القوة.	Energy
ب - الرغبة في التعلم.	Willingness to learn
جـ - المثابرة.	Perservance
د- الاهتمام.	Interest
هـ- متعة الدروس.	Enjoyment of lessons
و- الحافز. الباعث.	Incentive
ز- فوائد معرفة اللغة.	Benefits of knowing the language

٢- ربما تتواجد أو لا تتواجد مصادر الدوافع في الفصل.

٣- تقع قليل من أنماط الدوافع تحت سيطرة المعلم.

٤- تبدو بعض أنماط الدوافع أكثر التصاقا بمنتج التعلم (المؤهلات - التخصص) بينما تظهر بعض الأنماط الأخري في العمليات (النجاح - الحوافز لمهام محددة - اختيار اللغة).

(١) رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٨٠ ، ٨١.

(2) Steven H. Mc Donough: Psychology in Foreign Langauge Teaching, Printed in Great Britain, 1st Published, 1981, P 144.

٥- تحدد فعالية أية تقنية بمقياس الطالب للقيم[1].

يعتبر تقـييم المتعلم لقيمة المـهمة المقدمة له، وفرص النجاح المـهيئة له، من العناصر الرئيسة للدوافع. ويمكن تلخيص ذلك في:

أ - توقعات التلميذ لتحقيق النجاح.

ب- قيمة المهمة كحافز.

جـ - التوجه نحو النجاح، وتجنب الفشل[2].

لذا يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع، التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة الثانية، وتتمثل في:

أ - الدوافع الغرضية - الذرائعية - الوسيلية.

ب - الدوافع التكاملية.

أ - الدوافع الغرضية:

إن الدارس الذي تحركه هذه الدوافع يتعلم اللغة الأجنبية لقضاء حاجة قصير المدي. كأن تكون سعيا وراء وظيـفة شاغرة، أو رغبة في قضاء وقت يسـتمتع فيه بالسياحـة، أو استجابة لمتطلبات مـقرر دراسي معين، أو استعـدادا للحصول على درجة علمية ..إلخ. المهم، أن الدارس الذي توجهـه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة، وبالشكل الذي يحقق له هدفه، ويشبع عنده حاجته ويستوفي معه غرضه[3].

ب- الدوافع التكاملية:

أما الدارس الذي تحـركه هذه الدوافع، يتعلم اللغـة الأجنبية لقـضاء مطلب عاجل. فـهدفه الأسـمي أن يتصل بمتحـدثي هذه اللغة، ويمارس لغتـهم، ويفهم تقاليدهم، ويعيش ثقافـتهم. إنه إنسان تدفعه الرغبة، لأن يحقق بين ثقـافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل[2].

---

(1) Ibid. P 143.

(2) Ibid.P.146.

(٣) رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص٨١.

(٤) المرجع السابق: ص٨١.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توجد أمثلة واقعية لهذين النوعين من الدوافع. ومن الطبيعي أن يتأثر الأطفال بدوافع آبائهم؛ لذا تنعكس هذه الدوافع على الأطفال الأجانب. أما عن تقسيم دوافع الأطفال الأجانب فهي كالتالي:

أ - الدوافع الثابتة.

ب - الدوافع المتغيرة.

أ- الدوافع الثابتة:

هي نوع من الدوافع التي تتسم بالثبات والتواصل - نسبيا - بالإضافة إلى تأييد كل من قوي: المجتمع، والثقافة، والوالدين لها. يطلق على هذا النوع من الدوافع: كسمة؛ وذلك لما لها من تأثيرات فاعلة على مخرجات المدرسة؛ والتي تتجسد في علامات النجاح، والشعور بالرضا، والإنجاز، والتحصيل المدرسي[1]. ويظهر هذا النوع بوضوح، عند مجموعة المهاجرين المعاصرين من فيتنام، وكوريا، وكولومبيا، والمكسيك، ولبنان، وفلسطين إلى ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة. حيث يقدر عدد الأطفال الناطقين بغير الإنجليزية حوالي ٤,٥ مليون طفل في المدارس الأمريكية بهذه الولاية. وتهاجر معظم هذه العائلات إلى Los Angeles، وتسكن منطقة الوادي Valley side[2].

ووفقا لنتائج الدراسات المهتمة بتعليم اللغة الثانية للأطفال، فقد وجد أن هؤلاء الأطفال يحققون نسب نجاح مرتفعة في المواد الدراسية بصفة عامة، واللغة الثانية بصفة خاصة. بالرغم من أن ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال يواجهون الكثير من التحديات؛ حيث التضارب اللغوي، والاختلاف الثقافي، بالإضافة إلى عدم تقبلهم من الأطفال الآخرين.

---

(1) Beverly Mcleod: :anguage and Learning, Education, Linguistically Diverse Students, State University of New York Press, Albany, Printed in the U.S.A., 1994, P148- 149.

(2) Calkfornia Office of Research: Reports on the High Schools, Sacramento, CA) California State Department of Education, 1988.

١- إيمان العائلات القوي بالتربية، ودورها الإيجابي في إعداد أطفالهم.

٢- توقع العائلات أن الأداء المدرسي مرتفع جدا.

٣- إيمان العائلات بأن الرسوب سيمثل مخاطر كبيرة على مستقبلهم.

٤- توقع العائلات أن فشل أبنائهم في المدرسة، من شأنه، أن يوجه الأبناء إلى العمل في الحقول.

٥- غرس كل عائلة في أبنائها القدرة على تحمل المسئولية، حب النجاح، احترام المعلم، المذاكرة المستمرة، أداء الواجب بإتقان، تجنب الشجار مع الأقران[١].

من هنا يمكن ملاحظة أن الدوافع عند الأطفال غير الناطقين بالإنجليزية في المدارس الأمريكية؛ ليس لتحقيق النجاح فحسب، بل يتعلم الأطفال المهاجرون أنماطا مختلفة للدوافع منها: المنافسة والتفرد Competition and individualism[٢].

ويمكن القول إن هذا النوع من الدوافع يوجد في ج. م. ع؛ فمعظم الأطفال الدارسين للعربية كلغة ثانية من أبناء الجالية المقيمة في مصر لفترات طويلة. إما لتنفيذ بعض المشروعات، أو لدراسة، أو للعمل، أو لدراسة الدين الإسلامي. وكل هذه المبررات تحتاج الوقت للإقامة في البلاد. ومن ثم فدراسة العربية ضرورة في المدارس؛ وذلك بهدف:

١- القدرة على الاتصال بأبناء مجتمع اللغة العربية.

٢- تطبيقا للقانون المصري في المدارس.

٣- إمكانية استمرارهم في سنوات الدراسة العادية عند عودتهم إلى بلادهم. فبدون دراستهم للغة العربية لا يمكن منحهم شهادة معتمدة. ومن ثم تعلمهم اللغة العربية كلغة ثانية يعتبر من الدوافع المستقرة.

(1) Beverly Mcleod: Ibid. P.148.

(2) Beverly Mcleod: Ibid. P.148,150.

ب - الدوافع المتغيرة:

تشير الدوافع كحالة، هنا، إلى تلك المتغيرات الدافعية، والحافزة الموجودة في الفصل نفسه، والتي تعالج ببراعة من قبل المدرسين، ومصممي البرنامج، فربما لا تكون الدافعية الناتجة عن الاهتمام بمستوي الأدوات، وعن التعزيزات المحتملة، وعن علاقات المدرسين، أو حتى الناتجة عن العقاب - ربما تكون غير حاسمة للأطفال المطبوع في أذهانهم دوافع المدرسة، والتي تدعم بشكل مستمر من عائلاتهم ومجتمعاتهم. كما في الدوافع المستقرة، ولكن - غالبا- ما تكون هذه الصور من الدوافع ضرورية لكل من يرتبط أو يدير عملية التدريس للأطفال، بصفة عامة، وقليلي الإنجاز، أو غير محبي الدراسة، بصفة خاصة. وعلى سبيل المثال: تقديم حوافز إضافية لتكرار عملية القراءة[1].

ويبرز دور المعلم في هذا النوع من الدوافع؛ حيث يجب على كل معلم، في فصل دراسي أن يعيد بناء مناخ الثقة؛ من خلال تأسيس روابط العطف والحزم، وباستخدام العلاقات الشخصية الفاعلة مع تلاميذه. بخاصة عند تعليم اللغة الثانية.

لذا، من الضروري إلمام معلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها بدوافعهم والتعامل معهم وفقا لهذه الدوافع مع الأخذ في الاعتبار الدافع الديني: فاللغة العربية لغة القرآن الكريم.

مدخل الأنشطة وتعليم الأطفال اللغة الأجنبية:

مما لا شك فيه اختلاف مدخل تعليم الأطفال اللغة الأجنبية عن تعليم الكبار؛ لذا من الأهمية بمكان الإشارة إلى الأساليب المناسبة لتعليم الأطفال اللغة الأجنبية، حيث يستجيب الطفل للمؤثرات اللغوية من حوله، فيتعلم اللغة بشكل رسمي. وهناك نوع من التسليم بأن التعليم في مرحلة الطفولة ينبغي أن يحدث من خلال طرائق متعددة، ووفق شروط معينة من بينها: تشجيع التعلم عن طريق

(١) فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج٢، ١٩٩٠، ص١٦٩.

اللعب التلقائي؛ الذي ينخرط فيه الطفل في مجموعة من الأنشطة المعدة له، والتي تشبع اهتماماته وحاجاته[1]. كما تبدو معظم التقنيات والاتجاهات الضرورية لمعلمي الأطفال مختلفة عن تدريس اللغات الأجنبية، بصفة عامة[2].

ومن المداخل المناسبة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تعليم الأطفال اللغة الأجنبية: **المدخل القائم على الأنشطة** an activety - based approch حيث يلبي هذا المدخل الكثير من حاجات الطفل الأجنبي؛ فعلى سبيل المثال[3].

١- يدرس الأطفال الأنشطة التي تحتوي قيما تربوية تطبيقية.

٢- يهتم الأطفال بما يدرسون.

٣- ينتج الأطفال حصيلة ثرية من اللغة الأجنبية بشكل طبيعي. وهي لغة ذات دلالة، ومفهومة؛ لأن الأنشطة معدة لذلك.

٤- يتعلم الأطفال اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية.

٥- يمكن للأطفال أن يتعلموا في مجموعات متفاوتة القدرات؛ فيتحدث الطفل ذو المستوى الجيد عن النشاط الذي يقوم به، باللغة الأجنبية. وبهذا، يساعد الزملاء الأقل مستوى في الوقت نفسه.

٦- يركز التعلم على الطفل الفرد: حيث يشجع كل طفل على اكتساب اللغة بطريقته، وبسرعته.

٧- لا يكون التعلم من خلال نصوص مصطنعة لخدمة الوظائف والتراكيب النحوية. وذلك يعني أن ما يقدمه المعلم للأطفال من مدخلات تكون عن عالمهم، وباللغة الأجنبية.

---

(1) David Weikart: Early Childhood Education: Need and Opportunity, in: Fundamentals Institute for Educational Planning - 65, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2000, P 58.

(2) DavidVale & Anne Feunteun: Teaching Children English, A training Course for Teachers of English to Children, Cambridge University Press, Printed in Great Britian, 1995, P 27.

(3) Ibid, pp 27,28.

فالأطفال لا يتـعلمون اللغة بشكل طبيعي مرة واحـدة في صورة كلمات أو تراكيب منفصلة. بل هم قادرون على تعلم اللغـة بشكل كلي، أو كجزء من خبرة التعلم الكلية[1]. ومن هنا تبرز مـسئولية المعلم في تقـديم هذا التعلم الكلي، أو الخبـرة اللغوية الكلية؛ لذا من المفضـل عند متخصـصي اللغات الأجنبية تشـجيع الأطفال على اكتساب اللغة من خـلال منهج الأنشطة. فمثل هذا المنهج يقدم اللغة في بيئة غنية، ويعـكس الاهتمامات والحاجات الحقـيقية للطفل[2]. كما أنه منهج متكامل؛ حـيث تتكامل عناصره وتتـفاعل بعضـها مع البعـض. فلا يمكن أن تتم مرحـلة دون الأخرى؛ فـالتخطيط يؤدي إلى التنفـيذ، والتنفـيذ لا يحـدث بدون التفاعل، ولا يمكن أن يتم ذلك بدون التقويم. وقد تم الفصل والتقسيم هنا بهدف التنظيم والتيسير فحسب.

مدخل الأنشطة ودور معلم اللغة الأجنبية للأطفال:

إن المهارات التي تقـدم من خلال منهج الأنشطة تنمي فـهم الأطفال، وتلبي حاجاتهم؛ لذا ينبغي على المعلم:

١- إعـداد أهداف واضـحة لكل نشـاط؛ حـتى تحـقق أهداف تعليم اللغـة الأجنبية[3].

٢- مساعدة الطفل على المشاركة الإيجابية في الأنشطة[4]

٣- توفير فرص للتساؤل والتنقيب والبحث والاستكشاف وتناول الأشياء.

٤- توفير فرص التكرار في الأنشطة إذا رغب الطفل في ذلك[5].

---

(1) Courtney B. Gazden and others: Whole Language Plus, Printed in The U.S.A., 1992, P 26.

(2) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 28.

(3) Janice J. Beaty: Skills For Preschool Teachers, 4^{th} Edition, Macmillan Publishing Company, Printed in the U.S.A., 1992, p 130.

(٤) سهام عبد العزيز سعود البلهيـد: التخطيط لبعض الأنشطة برياض الأطفال وإدارتها، مؤمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، كلية رياض الأطفال، وزارة التعليم العالي، ١٩٩٦، ص٦٢.

(٥) شبل بدران: الاتجاهات الحديثة في تربية طفل مـا قبل المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠، ص ٢٨٣.

٥- التنوع في أساليب تجميع الأطفال وتوزيعهم على الأنشطة المختلفة[١].

٦- الاهتمام بجوانب النمو المختلفة (عقلي، وجداني، اجتماعي، حسي حركي).

٧- التوازن بين انتقاء الطفل الذاتي للنشاط وتوجيه المعلم له.

دور المعلم في التخطيط للأنشطة:

من أهم مقومات النجاح لأي برنامج أو عمل ما التخطيط الجيد له. فالتخطيط لبرنامج تعليم اللغة الأجنبية في غاية الأهمية[٢]. كما ينبغي أن تكون خطط العمل فيه واضحة؛ بحيث تساعد المعلم على أداء مهامه[٣]. ومن أهم مهام المعلم إعداد خطط كاملة للدروس؛ فمعلم اللغة الأجنبية يحتاج إلى تحديد الأهداف بوضوح، وصياغتها بدقة، وربط هذه الأهداف بالأنشطة المناسبة للطفل. بالإضافة إلى تحديد الزمن الذي يتمكن فيه الطفل من أداء هذا النشاط، وفقا لطبيعة النشاط، ولمدة الحصة، ولفترة تركيز الطفل[٤].

والهدف التربوي هو وصف للسلوك المتوقع من المتعلم، نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلم[٥]. ومن تقسيمات الأهداف من حيث الشكل، أهداف عامة aims وهي أهداف عريضة، يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة.

وأهداف خاصة Objectives، وهي أهداف محددة، ويمكن وصفها بأنها إجرائية: تصف السلوك المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين أو

---

(١) منى جاد: المفاهيم العلمية لطفل رياض الأطفال، بدون ناشر، ٩٩٢، ص ١٨٥.

(2) G. Richard Tucker & Richard Donato: Implementing a District - Wide foreign Languge Program, Acase Study of Acquisition Planning and Curricular Innovation, Educational Resources Infroation Center, Eric Digest, EDO - FL- 01 - 03, August 2001, p 6.

(3) Bela H. Banathy & Dale L. Lange: Opcit, p 68.

(4) John Partington & Patricia Luker: Teaching Modern Languages, A teaching skills workbook, Macmillan Education, Printed in Hong Kong, 1984, p 11.

(٥) على أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، مرجع سابق، ص١٦٧.

درس من الدروس اليومية[1]. إن الهدف العام لمعلم اللغة الأجنبية هو تنمية مهارات اللغة Language skills، ومهارات معرفة اللغة konwledge of language، ومهارات تعلم اللغة language learning skills[2].

إن تخطيط وتحديد الأهداف التعليمية يعمل على إيجاد فرص تعلم أفضل[3]. فتعرف المعلم أهداف اللغة العربية كلغة ثانية للأطفال يعتبر أساسا لنجاح عملية تعليم اللغة، كما يزيد من سرعة إتمام التلميذ لمهامه[4].

ومن ثم يتمثل دور معلم اللغة الثانية للطفل في تخطيط الأنشطة فيما يلي:

١- تحديد الأهداف العامة والخاصة وصياغتها إجرائيا. وينبغي على المعلم، عند تحديد الأهداف، مراعاة ما يلي:

أ - الالتفات إلى أن الهدف الرئيس في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية هو حديث التلاميذ باللغة بطلاقة وبطريقة سليمة، مع مراعاة أن ذلك يستغرق بعض الوقت. فمتعلم اللغة الصغير أمامه سنوات لتحقيق هذا الهدف[5].

ب - إجادة تنظيم الأهداف بطريقة متسلسلة ومتتابعة.

ج- تحديد الزمن المناسب لكل هدف.

د- توافق الأهداف مع الرؤية الشاملة للغة.

---

(١) حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩، ص٨٠.

(2) Modern Foreign Language, Printed in Great Briaitn, 1998 p1. Modern Foreign Language in the National Curriculum, England and Wales, 1995, p3.

(٣) زاهر أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، جـ١، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦، ص١٥٢.

(4) Research and Development Center for Texas Teacher Education: In Class Component, the University of Texas, Iuly 18, 2001, p.2.

(5) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 33

هـ- مراعاة أنه لا يمكن تدريس كل اللغة، ولا يمكن تعلمها كلها[1].

و- مراعاة المرونة؛ فلا ينبغي لأهداف التعلم اللغوية أن تكون سيفا على رقاب الأطفال؛ فينبغي أن تراعى سرعة استيعابهم، والفروق الفردية بينهم بالإضافة إلى مرونة مقررات اللغة التي تقدم لهم[2].

ز- تحديد الأهداف القريبة، والمتوسطة، وبعيدة المدي، وعدم الخوف من تغيرها خلال التقدم في عملية التدريس، إذا كانت هناك حاجة لذلك[3].

٢- تحديد المحتوى المناسب لهذه الأهداف.

٣- تحديد الأنشطة التي تناسب اهتمامات وحاجات الطفل.

٤- تحديد الطرائق المناسبة لكل نشاط.

٥- تحديد الوسائل والتقنيات اللازمة لكل نشاط، مع مراعاة التنوع.

٦- التخطيط للأنشطة الفردية والجماعية، والتأكد من فعالية المجموعة:

أ- التأكد من إسهام كل طفل في النشاط، أو المهمة.

ب- عدم افتراض الإجماع أو الاتفاق على نشاط محدد؛ لذا ينبغي إعداد البدائل.

ج - تصميم أنشطة إضافية مناسبة لقدرات الأطفال الفردية.

د- تحديد المهام، والتأكد أن كل طفل يعرف ماذا يفعل، وما الوقت المحدد لانتهاء المهمة.

٧- تحديد أدوات مناسبة ومتنوعة للتقويم.

دور المعلم في تنفيذ الأنشطة

إن ممارسة التدريس الجيد لا يقتصر على مدخل محدد أو سلسلة تقنيات خاصة، بل المهم عند التدريس الجيد هو إتاحة الفرصة للمتعلم لإظهار كل قدراته؛ لتحقيق أهداف التعلم؛ لذا يمكن للمعلم أن يحدد أنسب الطرائق والأساليب التي

---

(1) Dale Lang & Bela Banathy: Ibid, p 63.

(2) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 33.

(3) Research and Development Center for Texas Teacher Education:Ibid, p.2.

يمكن من خلالها التدريس للأطفال الأجانب[1]. ومما لا شك فيه وجود ضغوط على معلم اللغة الأجنبية للأطفال. حيث قلقه على أدائه الشخصي، ورغبة أولياء الأمور في سماعهم أن أطفالهم يتكلمون اللغة الأجنبية، وحاجة المسئولين لدليل واضح على التقدم الحادث، مما قد يشعر المعلم بعظم المسئولية التي تقع على عاتقه. ومن هذه المسئوليات:

١- التمهيد، وإثارة انتباه الطفل بأسلوب أو بوسيلة شيقة نحو موضوع النشاط[2].

٢- استخدام أكثر من وسيلة في التهيئة؛ فالتنوع يجنب الطفل الشعور بالملل، ويجعله أكثر تركيزا.

٣- وضع اهتمامات وحاجات الطفل في المقام الأول؛ لذا ينبغي توظيف خبرات الطفل السابقة في عملية التهيئة.

٤- التركيز على عملية الاتصال باللغة مع الأطفال؛ لنقل الأفكار للآخرين. وذلك يتطلب من المعلم التمكن من:

- مهارات الاستقبال

- ومهارات الإنتاج.

أ - مهارات الاستقبال: Receptive Skills ، من المهارات التي تتضمنها:

- تعرف كلمات ومفردات اللغة.

- التمكن من النماذج النحوية.

- التمكن من فهم معاني العديد من المفردات والتراكيب اللغوية.

---

(1) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 28.

(٢) سعدية محمد على بهادر: المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، القاهرة، المؤسسة السعودية، ١٩٩٤، ص ٧٢.

ب- مهارات الإنتاج: Productive Skills ومن المهارات التي تتضمنها:

- القدرة على وضع الكلمات في مكانها الصحيح: نطقا وكتابة.

- القدرة على استدعاء الكلمات ومفردات اللغة تلقائيا.

- يجب أن يتكلم بطلاقة، ويحافظ على النبر، والتنغيم في حديثه[1].

٥- إن تمكن المعلم من مهارات عملية الاتصال باللغة الأجنبية، في تنفيذ الأنشطة، يؤدي إلى:

أ- إصدار أوامر وتعليمات النشاط بلغة واضحة.

ب - مراعاة تصويب الأخطاء المؤثرة في المعنى.

جـ- الانتقال من الخبرة اللغوية المعروفة لدى الطفل إلى الخبرة اللغوية الجديدة.

د- استخدام مواقف الفصل اليوميه كسياقات للحديث التلقائي؛ وبذلك تستخدم مهارات اللغة في أغراض حقيقية.

هـ- تنمية عملية الفهم من خلال تنويع الأنشطة المحببة للطفل، مثل الألعاب، وتمثيل الدور..إلخ.

و - مناقشة أفكار التلاميذ، واهتماماتهم، وخبراتهم. بالإضافة إلى تشجيعهم على الحديث عن أعمالهم.

ز- إنتاج نماذج كتابية متنوعة[2].

٦- تشجيع الأطفال على الاتصال بأية لغة يمتلكونها: (الإيماء - الإشارة - الرسم - مفتاح الكلمات - .... إلخ).

---

(1) Helen Watson & Bukunola M. Osibodu: Learning To Teach, Practical Activeties for Teachers in Training, Printed in Hong Kong, 1st Published, 1987, P. 114.

(2) Modern Foreign Languages in The National Curriculum, England and Wales, 1995,P 2.

٧- تشجيع الأطفال علـى التعامل باللغة الثانية (العـربية) كأداة اتصال، وليس كمنتج نهائي.

٨- عرض اللغة الثانية للأطفال على أنها وسيلة للمتعة.

٩ - تقديم بيئـة آمنة للأطفال؛ يشعرون فـيها بالحرية في استـخدام اللغة بدون خوف من الأخطاء. وهنـا يبرز دور المعلم في مسـاعدة الطفل على تحـقيق النجاح، وعدم الخوف من الشعور بالفشل[1].

١٠- تشجيع الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في تصحيح الأخطاء. فذلك يؤدي إلى:

أ - منح الطفل الثقة بالنفس.

ب - يحب الطفل ما يقوم بعمله.

جـ- لا يصبح الطفل معتمدا على المعلم في تصويب أخطائه.

د- لا تتداخل الحاجة للدقة مع الحاجة للاتصال[2]

١١- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عند تنفيذ النشاط[3].

١٢- مراعاة تقديم التغذية الراجعة عند تنفيذ كل خطوة من خطوات النشاط.

دور المعلم في التفاعل مع الأطفال:

من الطبيـعي، عند تنفيذ المعلـم للأنشطة أن يتعامل مع الأطفـال بصورة أو بأخـرى. فيـحدث الـتفـاعل؛ لذا فقـد يكون هناك تداخل بين خـطوات التنفيـذ والتفاعل. ومما ينبغي أن يراعيه المعلم عند التفاعل مع الأطفال ما يلي:

١- إقامة علاقة ثقة مع الأطفال، وتشجيعهم على عمل مماثل مع الأصدقاء.

---

(1) Anne M. Phelan & H. James Mclaughim: Educational Discourse, The Nature of Child, nd The Practice of New Teachers, Journal of Teacher Education, Vol, 46, No, 3, 1995, p. 169.

(2) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 34.

(3) Patton O. Tabors: Young Children, Opcit, November 1998, P 24.

٢- تشجيع عمل المجموعة؛ ينبغي على المعلم أن يعد الأنشطة التي تشجع عمل المجموعة، وتدعمها بالمتعة. فيمكن أن يكيف هذه الأنشطة لتتفق مع موضوع اللغة، واهتمامات الأطفال. فيشعر ذلك الأطفال بالراحة والأطمئنان(١).

٣- إتاحة الفرص للأطفال لاستخدام أجسامهم؛ من خلال الأنشطة؛ للتعبير، ولعرض خبراتهم في مجتمع اللغة الثانية. فذلك يخلق جوا من المرح. كما أنه يساعد في عملية الاتصال بين الأطفال(٢).

٤- تنمية روح المبادرة، وطرح الأسئلة، والمناقشة فذلك يدعم الثقة بالنفس، ويعطي الفرصة لمزيد من الأنشطة(٣).

٥- إتاحة الفرصة لمشاركة الوالدين في الأنشطة؛ مما يفيد الطفل، ويشعر بأنه محور الاهتمام والرعاية من قبل كل من المعلم والوالدين(٤) ويحدث التفاعل بين كل من المعلم والطفل والوالدين من خلال تنفيذ الأنشطة في الفصل بحضور ومشاركة الوالدين(٥) إن أمكن ذلك.

٦- توزيع الاهتمام على أطفال الفصل كله؛ فلا يدع المعلم طفلا واحدا يستأثر بالاهتمام. بل يجب تشجيع جميع الأطفال؛ حتى يشعر الأطفال بالمساواة(٦). ويمكن للمعلم اختيار طفل في كل درس لمساعدته في مهام الدرس. فإن ذلك يشعر الطفل بالثقة بالنفس، وينمي استخدامه للغة.

---

(1) DavidVale & Anne Feunteun: Opcit, p 34.

(2) Opcit, P 34.

(3) David Weikart:, Early Childhood Education: need and Opportunity, Opcit, 2000, P58.

(4) Donna Couchenour and Beth Dimino: Teacher Power, who has it, how to get it, and what to do with it, Childhood Education, Summer 1999, Vol. 75, No. 4, P. 197.

(5) Mick Coleman and Charlotte Wallinga: Connecting Gamilies and Classrooms Using Family Involvement Webs, Childood Education, Summer 2000, Vol 76,No. 4,P. 209.

(6) Steven H. Mc Donaugh: op - cit, p.96.

٧- إعـداد أدوات ضبط الفـصل. فـالمعلم الناجح من يحـسن إدارة الفـصل. ويتطلب ذلك القيام بالعديد من الأمور، منها ما يلي:

أ- التحديد الدقيق لإجراءات ونظام (روتين) الفصل.

ب- تعليم التـلاميذ هذه الإجـراءات، والقيـام بالأعمال اليـوميـة بطريقة منظمة.

جـ- التعامل مع السلوك غير المناسب بحزم، وثبات، فعلى المعلم ملاحظة هذا السلوك والتـعامل مـعه بسـرعة، وهدوء، وبدون تشـتيت لبـاقي الفصل. فعلى سبيل المثال، ينبغي على المعلم أن:

يذكر التلميذ بالنظام الصحيح أو الإجراء السليم.

يطلب من التلميذ تكرار النظام أو القاعدة السليمة.

يطلب من التلميذ أن يتوقف عن انتهاك القواعد، وتكملة النشاط... إلخ.

يستخدم المعززات للسلوك الإيجـابي. والتي تتمثل في بعض المكافآت المادية والمعنوية: صور لاصقة، ألعاب رمزية، تقديم نجوم في لوحة الشرف... إلخ[١].

دور المعلم في التقويم:

يبـدأ التقـويم الفـعال بمراعـاة الأهداف، وأعمـال الأطفـال، وخبـراتهم، وثقافتـهم. ومن هنا يمكن استخدام العـديد من المداخل في عملية التـقويم؛ حيث تؤدي نتـائج هذه المداخل إلى فهم أعـمق للأطفـال، واتخاذ قـرارات صائبـة عن تعليمهم[٢]. وعـلي الرغـم من وجود العديد من المداخل لتقويم الأطفال في تعلم اللغة الأجنبيـة، إلا أن هذا الدور من الصعوبة بمكان عند تنفيـذه. وذلك للأسباب التالية:

١- يمارس الأطفال الأنشطة اللغوية ضمن أنشطة أخرى.

(1) Research and Development Center for Texas Teacher Education:at the University of Texas, July, 2001, P 2.

(2)Marilou Hyson: Professional Development, Opcit, Young Children, November 2000, P 61.

٢- الأطفال في حالة حركة مستمرة؛ لذا يجب تخزين الملاحظات في المواقف المتنوعة، وربما للعديد من المرات.

٣- اختلاف وتنوع البيئة الثقافية عند الأطفال وفقا للغة الأم.

ومن هنا ينبغي على معلم اللغة الثانية للأطفال عند القيام بعملية التقويم ما يلي:

١- أن يتفهم عملية الفروق الفردية بين الأطفال. ويوظف هذا الفهم في تحديد أساليب التقويم.

٢- استخدام أسلوب الملاحظة؛ لتحسين عملية التعليم، والوصول إلى الحد الأقصي من مستوي التعلم[١].

٣- إن يوسع أساليب ونماذج الملاحظة؛ ليشمل القدرات المعرفية، والوجدانية، والحركية في المواقف اللغوية[٢].

٤-أن يتعرف مستوى الطفل في اللغة الأولي؛ لأن ذلك يساعد فى اكتساب اللغة الثانية[٣].

٥- إن تعرف المعلم لمستوى الطفل في اللغة الأولى، يتطلب بالضرورة، تبادل المعلومات مع كل من معلم اللغة والأسرة؛ لذا تعتبر عملية تبادل المعلومات جزءا من عملية التقويم[٤].

---

(1) Meisels, S. J., A.Dorfman, and D. Steel.: Equity and Excellence in Group Administered and Performance based Assessment. (In Equity and Educational Assessment and Testing), edited by M. T. Nettles and A.L. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1995, P. 243.

(2) Mclaughlin, B.,A. Blanchard & Y Osanai: Assessing Language Development in Bilngual Preschool Children. Washington, D. C: George Washington University, National Clearinghouse for Bilingual Education, #22, June, 1995.

(3) Tabors, P.: One Child, Two Languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language. Baltiomre: Paul, H.Broodes. 1997.P 269.

(٤) وفاء سلامة: التربية البيئية لطفل الروضة، القاهرة، دار الفكر العربي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ١٩٩٨، ص٤٠.

٧- أن يستخدم المعلم «نظام عمل العينة»: Work Sampling System[1].
حيث يساعد هذا النظام المعلم في عقد المقارنة بين أهداف المنهج، ومستوي تحصيل التلميذ. بالإضافة إلى مساعدته على تقوية دوافع التلميذ، وتعزيز عملية التعلم. كما أنها تساعد التلميذ على تعرف العلاقة بين ماذا يتعلم، وكيف يقوم به. ويرتبط بهذا النظام ثلاثة عناصر:

أ- إعداد القوائم، والخطوط المرشدة لعملية تنمية مهارات الطفل.

ب- إعداد البورتفوليو Portfolio: الحقيبة التقويمية.

ج- إعداد التقارير.

أ - إعداد القوائم: وفيها يعد المعلم قوائم بالأنشطة التي تنفذ في الفصل، والمدي المتوقع من التلميذ أن يحققه في هذا النشاط؛ بحيث تتضمن هذه القوائم جميع جوانب المنهج، وكل المهارات التي يرغب المعلم في تنميتها لدي التلميذ. كما تتضمن المجالات المعرفية، والوجدانية، والحركية. ويعطي المعلم لكل طفل عددا من النقاط بشكل متدرج، يتفق ومستوي أدائه للمهارة، أو الإنجاز الذي حققه. ويمكن لهذه القوائم أن تطبق من قبَل أكثر من معلم؛ لمزيد من الدقة. ثم توثق البيانات، والنتائج التي تم الحصول عليها. ومن ثم يمكن للمعلم الحصول على مستوى تقدم كل طفل في اكتساب اللغة، ومدي السيطرة على المهارات، والتحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي.

ب - إعداد البورتفوليو: ويقصد به ملف متابعة لكل ما يقوم به التلميذ من أنشطة، في فترة زمنية محددة، في اللغة العربية كلغة ثانية. ويوضح البورتفوليو، الذي يعده معلم اللغة الأجنبية للطفل، مجهوده، ومستوى تقدمه، وإنجازه بطريقة تركيبية منظمة. بحيث يتطلب عمل البورتفوليو إعداد: المفردات المحورية: core items، والمفردات الفردية individualized items.

---

(1) Samuel J. Mesiels: Using Work Sampling in Authentic Assessments, Educational Leadership, Vol. 54 No. 4 January 1997, p 2.

وتمثل المفردات المحورية كيف يؤدي الطفل خلال العام الدراسي فيما يدرسه من أبعاد اللغة؛ والتفكير الرياضي، والعلمي، والدراسات الاجتماعية، والفنون. وتوضح هذه المفردات أجزاء معينة للتعلم داخل كل بعد.

أما المفردات الفردية فتعكس أهداف الطفل واهتماماته، وقدراته في المجالات المتنوعة. وعلى سبيل المثال، توضح دلالة ما يحدث: فقد يكتب الطفل أو يرسم، أو يحاول كتابة قصة قصيرة. .إلخ؛ فتوحي هذه الأنشطة بالعديد من جوانب التعلم، والتفكير، والأداء. حيث تعرض مدخلات صحيفة الطفل قدرته على التعبير عن أفكاره، وكيفية تنظيمه لسياق الكتابة، ومدي الأخطاء الإملائية، ونطاق استخدام المفردات. كما تقدم مادة الصحيفة الأحداث اليومية والاهتمامات والاتجاهات؛ من خلال إلقاء الضوء على الأحداث اليومية للطفل(1).

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر إعداد البورتفوليو خطوة دالة للأطفال؛ حيث لا يوضح عملية الفروق الفردية بينهم فحسب، بل يمكنهم من فهم النظام الفعال في تقويم أعمالهم الخاصة؛ وذلك من خلال مناقشته معا، ومن ثم يمكن لكل من المعلم والطفل اتخاذ القرارات التربوية. ويعكس البورتفوليو أنشطة الفصل، كما أنه يقود إلى الجديد من الأنشطة التي تهدف إلى تقدم الطفل، ومراعاة اهتماماته. كما أنه يرسم مقطعا عرضيا لحياة الطفل في الفصل، بما فيها من تناقض، وأنماط. . . إلخ، فالبورتفوليو لا يجمع أعمال الطفل فحسب، بل يعرض، بوضوح، مدي تقدمه، وإنجازه، ومشاركته في الفصل(2).

جـ- إعداد التقارير: إن إعداد التقارير يمكن أن تحل محل البطاقات التقليدية؛ كوسيلة لإخبار الوالدين بمستوى تقدم الطفل. كما أنها تسجل مدي تقدم الطفل لكل من المعلم والقائمين على العملية التربوية. حيث تنقل البيانات الناتجة من ملاحظة المعلم، والقوائم، والبورتفوليو،

(1) Samuel J. Meisels., Jablon, D.B. Marseden, Marseden, M.L. Dichtelmiler, and A.Dorfman: The Work Sampling System, Planning Associates,1994, P 11.

(2) Samuel J. Meisels: Performance in Context: Assessing Children, s Achievement at the Outset of School. In The Five to Seven Year shift: The age of Reason and Responsibility, edility, by A. J. Sameroff and M.M.Hait. Chicago: University of. Chicago Press, 1996. p 407.

وتظهرهـا في صورة تقرير عـن أداء التلميذ فـي جميع جـوانب المنهج. ويمكن أن تكون في صـورة كتابـة قصصـية، أو أحكام مـختـصرة، أو استكمال لعبارات محددة، أو ملء لمعـايير محددة سابقا. ويمكن للمعلم عمل هذه التقارير شهريا، أو ثلاث مرات سنويا، أو في نهاية كل فصل دراسي.

دور المعلم في تعليم مهارات اللغة:

يهدف المدخل الاتصالي في تعليم اللغات في العالم إلى تمكين المتعلمين من الكفاءة الاتصالية، التي تعد من أهم أهداف تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية، وتطوير إجراءات تدريس مهارات اللغة الأربع؛ من خلال التداخل بين اللغة والاتصال(١). والمهارات اللغوية الأسـاسية في الاتصال: الاستمـتاع والقراءة: مهارتا استـقبال، والحديث والكتـابة: مهارتا إرسال. حيث يـعتمد المدخل الاتصالـي على مهارات الاستـقبـال والإرسال مـعا. وتتم هذه المهـارات في إطار من التفـاعل النشط بين المرسل والمستقبل. ولا يقل دور المستـقبل (المتلقي) عن دور المرسل في التفاعل مع الرسالة الـلغوية. فالمسـتمع أ، اا ازئ له دور إيجابي نحـو ما يسـمع أو يقرأ (٢) ويستـقبل المعرفة من أجل بناء المعـرفة وصنع المعني(٣). ومن هنا فعلاقة اسـتقبال اللغة وإرسـالها علاقـة تأثير وتأثر، فكفـاءة الاستقـبال تؤثر في كفـاءة الإرسال، وبعبارة أخرى: تؤثر جودة المدخلات في جودة المخرجات(٤).

فعلى المعلم التعامل مع هذه المهارات بـشكل متكامل. فالتكامل بين مهارات اللغة من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة. ومن مبررات هذا الاتجاه أن فنون اللغة ما هي إلا اللغـة نفسها، وحين يعلم الفن اللغوي متـصلا بالآخر، أو باللغة

(١) جاك ريتشاردز، ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تـرجمة: محمود إسماعيل صيني وآخرين، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٠، ص ١٢٥.

(٢) روبرت دي بوجراند: النص والخـطاب والإجراء، ترجمـة تمام حسان، القـاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨، ص٤٥.

(٣) رشدي أحمد طعيـمة، محمد السيد مناع: تدريس العربيـة في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص٢٠.

(4) Richard, Patricia: Making it happen: interaction in the second language classroom. from theory to practice, California, Long Man, 1996, p 66.

ككل، تتضح وظـائفه بشكل كامل. وبالمثل فـإن القاعـدة النحوية أو الصرفـية أو البلاغية حين تدرس في موقف لغوي طبـيعي تؤدي إلى سرعة التعلم، وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها(١). كما أن تعليم اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تم التعامل مع فنون اللغة كلهـا على أنها وحدات أسـاسية، ووسيلـة للاتصال، والنظر إلى هذه المهارات بشكل متآزر(٢)؛ لذا على المعلم ربط هذه المهارات دعمـا قويا للمهارات الأخرى، أو نشاطا ممتـدا يمكن استخدامـه في سائر المهارات(٣). ويسمح التكامل بين فنون اللغة بتكوين خلفية معرفية، تمكن الأطفال من التفاعل مع أقرانهم، ومع البـالغين؛ من خلال قـراءة القصص، والاسـتـماع إليـها، والتـحدث، والكتـابة عنها(٤). واستخدام التكامل في المواد الحـقيقية ينمي مهـارات اللغة الثانية، ويزيد من دافعية الدارسين(٥)؛ لذا فتقسيم المهارات إلى: استماع، تحدث، قراءة، كتابة، في هذا البحث، إنما للتيـسير فحسب. ومما يساعد المعلم في عـملية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اتباع العديد من القواعد، منها:

- لا ينبـغي أن تدرس القواعـد منفـصلة عن باقي المهـارات، وخاصـة في مرحلة الطفولة، بل يجب مـراعاتها في كل مهارة. فتـألفها أذن الطفل، وينطلق بها لسانه، ويكتب بها قلمه.

- تقدم مهارات اللغة من خلال منهج الأنشطة؛ بحيث تراعي هذه الأنشطة التكامل فيما بينها.

---

(١) فتحي على يونس: اسـتراتيجيات تعليم اللغـة العربية بالمرحلة الثانوية، القاهرة، كليـة التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٩، ص١٦٦.

(٢) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية والتحـديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠١، ص٧٠.

(3) Johnson K. and Morrow K.: Communication in the classroom, Oxford University press, 1981, p 108.

(4) Lesley Morrow and et al: The effect of a literature- based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse back grounds, Reading Research Quarterly, 1997 Vol. 32, No. 1, p 55.

(5) Porcaro, James W.: Intergrating authentic materials and language skills in English for science and technology, English Teaching Forum, 2001, Vol. 39, No.2, p 30 - 34.

- ينبغي مراعاة مرحلة التخطيط، والتنفيذ، والتفاعل، والتقويم للأنشطة في كل مهارة.
- لا يمكن فصل تعليم مهارات اللغة عن تعليم الثقافة. فالطفل متعدد اللغات هو طفل متعدد الثقافات، وهنا يبرز دور المعلم[1].
- ينبغي على المعلم أن يفرق بين تعليمه الثقافة العربية الإسلامية للطفل الأجنبي، وإلمامه هو، بهذه الثقافة.
- ينبغي على المعلم التعامل مع بعض المقررات، إذا وجد بعض القصور، في عرض المحتوي اللغوي، أو المحتوي الثقافي. وذلك لتقديم اللغة العربية بثقافتها العربية الإسلامية على أكمل وجه ممكن.
- ينبغي على المعلم أن يلم بمشكلات كل مهارة على حدة، ويتعرف كيفية تقديم الحلول المناسبة لها.

دور المعلم في تعليم الاستماع:

إن تمكن المعلم من مهارة الاستماع للغة العربية من أهم مقومات النجاح عند تعليم الأطفال الناطقين بغيرها. حيث تسهم مهارة الاستماع في تنمية مهارات اللغة: تحدثًا، وقراءة، وكتابة. وتنمي الثروة اللغوية. فالاستماع من أكثر مهارات اللغة استعمالا؛ حيث إنها تمثل حوالي ٤٥٪. من مجموع النشاط اللغوي، بينما يمثل الكلام ٣٠٪، والقراءة ١٦٪، والكتابة ٩٪[2]. كما أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل[3]. ويرجع تفوق التلميذ في الدراسة كلها إلى تفوقه في مهارات الاستماع[4].

---

(1) Rhonda Hunt: Making Positive Multicultural Early Childhood Education Happen, 1999, p 39.

(٢) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص٥٥.

(٣) محمود رشدي خاطر وآخرون: مرجع سابق، ص١٦٥.

(4) Dorothy Rubin: Teaching Elemenetary Language Arts, 2nd Ed, New York, Holt, and Winston, 1980. p45.

لذا ينبغي على المعلم عند تعليم الطفل الاستماع في اللغة الثانية أن:

- ينمي مهارة الاستماع لديه؛ حتى يكون مستمعا جيدا. وبالتالي يصبح قدوة أمام تلاميذه.
- يستمع باهتمام لكل طفل كل يوم، وخاصة الأطفال الذين لديهم بعض المشكلات في الفهم أو الاستماع.
- يشجع الأطفال على استخدام أكبر قدر من الألفاظ؛ عن طريق الابتسامة، أو الإيماءة، أو تثبيت العينين، أو الاهتمام بما يقول الطفل.
- يسأل المعلم الطفل بطريقة ودودة، ويستمع جيدا لإجابات الأطفال.
- يساعد الأطفال على اكتساب آداب الاستماع؛ حيث أكدت دراستا: وضْحَى على سويدي، وفايزة السيد محمد على أن حرص المستمعين على التحلي بآداب الاستماع يسهم في اكتساب النطق الصحيح، والأداء المعبر في القراءة الجهرية[١].
- يوظف المعلم المواقف الطبيعية في تعليم الاستماع، وربما يكون ذلك من خلال وسائل الإعلام والبرامج ذات اللغة السليمة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك[٢].

---

(١) وضْحى على سويدي: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدي عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٢، السنة٩، ديسمبر ١٩٩٤، ص١٠٣-١٢٠.

فايزة السيد محمد: أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة الدراسات التربوية الاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الأول، يونيو ١٩٩٥، ص٥٣ - ٧١.

(2) Waldemar Walczynski: Listening to authentic polish, ERIC: Ed 353831, 1993.

- دايان لارسن، فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسي السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٧.

- Steven Wolk: A democratic classroom, U.S.A: Heinemann, 1998.

- G.B, Patterson: Using newspaper articles to teach English language skills, English Teaching Forum, 1999, Vol, 29, No. 3, P - P.37- 38.

- يعرض أنشطة وألعاب الاستماع بطريقة متنوعة وممتعة. فمثلا في وقت جلوس الأطفال على شكل دائرة يستمع الأطفال إلى الأصوات المحيطة بهم: وليكن صوت سيارة، صفارة إنذار... إلخ. فيطلب منهم المعلم ذكر هذا الصوت، ولمن؟ وذكر صوت مختلف عنه.. وهكذا.
- يستخدم أكثر من وسيلة لإبراز المادة المسموعة: صوت طفل، صوته، صوت مسجل...إلخ(١).

دور المعلم في تعليم الحديث:

إن مهارة الحديث من أكثر المهارات التي يستخدمها المعلم في عملية التدريس. والأطفال قادرون على التعبير عن مشاعرهم، والاتصال، والانتباه، وإصدار ردود أفعال، واكتشاف اللغة المستخدمة في الفصل، بل ونسج مواقف ضاحكة منها. وهذا ينطبق على اللغة الأجنبية(٢). فالمهارات المتعلمة في اللغة الواحده تنتقل إلى اللغة الأخرى، وهكذا إذا تحدث الأطفال بلغة منزلهم بطريقة سليمة، فإن ذلك يمكنهم من تعلم الحديث باللغة الجديدة بشكل أكثر تخصصا(٣).

وعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما تتم في عدة خطوات: استثارة - تفكير - صياغة - نطق(٤)؛ لذا يستنتج معلم اللغة الثانية مضمون الكلام من تعبيرات، وانطباعات الأطفال غير اللغوية؛ حيث إن اللغة الثانية مجرد طريقة أخرى للتعبير عما يرغبون في التعبير عنه(٥)؛ لذا ينبغي على المعلم ما يلي:

---

(1) Janice J. Beaty: skils for Preschool Teachers, ,4th Edition, Macmillan Publishing Company, Printed in the U.S.A., 1992, p 134 - 135.

(2) Wendy A. Scott and Lisbeth H. Yterberg: Op. cit,. p.33.

(3) Adrian Blackledge: We can,t tell our Stories in English Language, Story and Culture in the Primary school, Language, Culture, and Curriculum, Vol. 6, No. 2, 1993, P, 131.

(٤) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص١٠٩.

(5) Wendy A. Scott and Lisbeth H. Yterberg: Op. cit,. 33.

- يخطط جيدا للغة الحديثه المستخدمة؛ حتى يصل إلى المعنى بفاعلية، مع الحرص على اتباع قواعد اللغة السليمة.

- تعزيز معنى اللغة المتحدثة بواسطة: لغة الجسم (الإيماءات، التمثيل بالحركات، التعبير بالوجه) المفاتيح البصرية (العلامات، الرموز، الصور، البطاقات، الرسم التخطيطي) التنوع في سرعة الأداء. مراعاة النغمة. إعادة الصياغة بألفاظ أخري، مع المحافظة على المعني. استخدام المتشابهات والتراكيب. التدعيم المكتوب: معلقات الحائط للكلمات، والجمل الشائعة[١].

- يتيح فرص التواصل الشفوي بين الأطفال، من خلال المجالات المختلفة: اللعب، الهوايات، الدين... إلخ، ومن خلال المواقف الطبيعية. وقد أكد ذلك العديد من الدراسات[٢].

- تشجيع التلاميذ على المحادثات بينه وبينهم، وبين بعضهم بعضا، وتعويدهم على طرح الأسئلة والتعليقات[٣].

دور المعلم في تعليم القراءة:

هناك العديد من التعريفات لعملية القراءة، والتعريف الذي تتبناه الباحثة: القراءة عملية نظر واستبصار؛ حيث يتضمن هذا المفهوم المهارات التالية:

١- الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر.

٢- الفهم.

---

(1) Modern Foreign Language, Printed in Great Briaitn, 1998 P 17.

(٢) عبد اللطيف القزاز: حاجات الاتصال الشفوي ومهاراته عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر والكويت، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩١.

- فتحي على يونس، عبد الله الكندري: تعليم اللغة العربية للمبتدئين، الكويت، دار الترجمة، ١٩٩٥.

- C.David: The Art of conversation and the L2 Learner in English teaching Forum, V.32, N.3. July 1994.

(3) M.A. Halliday: Spoken and Written Language, Oxford university press, 1989.

٣- إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة؛ عن طريق التحليل والتفسير.

٤- القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج.

٥- النقد في ضوء معايير علمية وموضوعية.

٦- التقويم[1].

وفي ضوء التعريف السابق، يمكن استخلاص خصائص القارئ الجيد في:

١- تذكر جزئيات المادة المقروءة وفهم معناها.

٢- تحليل وتفسير هذه المادة.

٣- نقد المادة المقروءة في ضوء معايير موضوعية.

٤- تقويم المادة المقروءة[2].

وبما أن الهدف الرئيس للقـراءة هو تنمية قـدرة التلميذ على أن يقـرأ ويفهم ويستـجيب للغة المكتـوبة؛ لذا ينبغي على معلم اللغـة العربية للناطقين بغـيرها أن يتمتع بـ:

١- القدرة على سرعه تعرف معني الرموز الكتابي للغة.

٢- القدرة على تـعديل السرعـة في القراءة؛ بحـيث تتناسب مع طبيـعة المادة المقروءة والغرض منها.

٣- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة، بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

٤- القدرة على تذكر ما سبق.

٥- القدرة على التمـييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قـراءة تأملية وتحليلية، وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر[3].

٦- القدرة على تحديد الأهداف بوضوح.

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٣٥.

(٢) المرجع السابق: ص١٣٦، ١٣٧.

(٣) رشدي احمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص١٧٤.

٧- القدرة على تدعيم المعلومات السابقة.

٨- الاهتمام باللغة العربية وحدها، وعدم استخدام لغة وسيطة. فعلى المعلم شرح المعاني بوسائل مختلفة منها: استخدام الأشياء (قلم، كتاب، العرائس.. إلخ) لإيضاح المعني، ومنهـا لعب الدور؛ حيث أكدت دراسة كـريستينا ماكسويل، وريبيكا برنت على فـعالية تمثـيل الدور في تعليم اللغة الأجنبـية بصفة عـامة، وتنمية مـهارات القراءة والاتصال عنتد الأطفال. كـما يساعد على تنميـة الثقة لدي التلميذ[1]. واستخدام إشارات الوجه واليدين، والصور الملونة.

٩- التمكن من مـهارات القراءة الجهـرية، والصامتـة. وتعرف المشكلات التي تواجه الناطقين بغير العربية في هذا المجال.

١٠- القدرة على اختـيار المواد المناسبة للقـراءة؛ وذلك بمراعاة بعض الشروط. منها:

أ- أن تكون باللغة العـربية الصحيـحة؛ مع عدم احتوائهـا على كلمات من لهجة خاصة، أو عامية معينة.

ب- أن تلائم اهتمام الأطفال، وميولهم.

ج- أن يحـتوي النص على مـفردات مـرتبطة بالأعمـال التي يريدون تعلم العربية من أجلها.

د- أن ينمي لدي الأطفال قـيمة أخلاقـية معينة، أو يقـدم نمطا ثقافيا عـربيا إسلاميا، دون التطاول على ثقافتهم.

هـ- أن يتـدرج النص من حـيث كـم المفردات، والتراكيب، ونوعـها. فيبدأ بما درس شـفهـيا، ومـا يسـتطيعـون اسـتعـمـاله في مواقف الاتصـال الفعلي[2].

---

(1) Rebecca Brent & Patricia Anderson: Developing children,s classroom listenting strategies, The Reading Teacher, October, 1993, Vol. 47, No. 2, p122-126.

(1) Christina Maxwell: Role play and foregin language learning, Paper presented at the annual meeting of the Japan association of langage Teachers, October, 1997, P.9- 12.

١١- القدرة على إتاحة الفـرص للقراءة في مواقف طبيعيـة. فهناك العديد من الدراسات[1]. التي تؤكد على فعالية استخدام الممارسة الطبيعية Practicing Naturalistically في تعلـم اللغـة، ســواء كـان ذلك من خـــلال قـراءة الصحف، والإعلانات، أو اللافـتات... إلخ. إن هذا القرص تتطلب إثارة الدافعية عند الدارسين؛ للتركيز والانتباه، وتطوير قدراته على التنبؤ، وتوقع ما سوف يقرؤه، وتحـديد الهدف من القراءة. كما يتطلب كذلـك بيئة لغوية حقيقية يمارس فيها الطفل اللغة استقبالا وإرسالا.

وهناك قدرات عامة أخري حسية ونفسيـة منها: سلامة الصحة العامة، وقوة البصـر، والثبات الانفـعالي، والذكاء ، والـقدرة على التركـيز، والانتبـاه القوي لممارسة القراءة، والاهتمام بفحوي المادة.

دور المعلم في تعليم الكتابة:

الكتابـة وسيلة من وسائـل الاتصال اللغوي مـثل الاستـماع، والتـحدث، والقراءة. ويتركز تعلمها في ثلاثة أمور:

١- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا.

٢- وضوح الخط وجماله.

٣- القدرة على التعبير عن الأفكار في وضوح ودقة.

وحيث إن الهـدف الرئيس لعمليـة الكتابة في اللغـة الثانيـة هو تنميـة قدرة التلميذ على التعبير والاتصـال عن طريق اللغة المكتوبة؛ لذا ينبغي على معلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها أن:

١- يحـدد الأهداف في عمليـة الكتابـة بوضوح، مع تعـريف التلامـيذ بهـذه الأهداف قدر الإمكان.

٢- يحدد الخطوات التي سيتبعها في تعليم الكتابة.

(١) صلاح عـبد المجـيد العـربي: تعلم اللغـات الحيـة وتعليمـها، بيـروت مكتبـة لبنان، ١٩٨١، ص١٠٤.

٣- يوظف ما يقـدم للتلاميـذ؛ بمعني ألا يطلب من التلميذ كـتابة شيء إلا إذا ألفه سمعا، وميزه نطقا، وتعرف عليه كتابة.

٤- يختار الوقت المناسب لتعليم الكتابة. فلا يبكر ولا يتأخر. وإنما يقف موقفا وسطا؛ فيكفي أن يتكون عند التلميذ رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التي يستعملها في مواقف اتصال ذي معني فهما وإفهاما.

٥- يترك الحرية للأطفـال لاختيار أنشطة الكتابة المحببـة لهم. فذلك أفضل من تحفيظهم مجموعة من الأنشطة المتضـمنة تراكيب وجملا محددة، تصبح بعد ذلك أساليب مكررة وتقليدية (كلشيهات).

٦- يدرب الأطفـال على الكتابة بخط جـيد؛ باتبـاع قواعد الخط العـربي. مع مراعاة توظيف قواعد النحو في الكتابة.

٧- يراعي مـبدأ التـدرج عند تدريس الكتـابة، سواء مـن حيث اختـيـار المادة اللغوية، أو من حيث طريقة التدريس.

٨- يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال عند تعليمهم الكتابة العربية، وكيفية التعامل معها. ومنها[1]:

أ- التدريب على الكتابة من اليمين إلى اليسار.

ب- التدريب على أشكال الحروف العربية؛ حيث تخـتلف باختلاف موقعها في الكلمة.

ج - التدريب على كتابة بعض الحروف التي تكتب ولا تنطق.

د- التدريب على علامات الترقيم؛ حيث تختلف عن اللغة الإنجليزية.

هـ- التدريب على التمييز بين الحروف المتشابهة.

و- التدريب على الكتابة من خلال نصوص سبق للأطفال قراءتها وفهمها.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التـعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص١٩٨.



الفصل السابع

الآثار اللغوية والمعرفية للتعليم باللغات الأجنبية

الفصل السابع

الآثار اللغوية والمعرفية للتعليم باللغات الأجنبية

نحن والآخر: بين اللغة والثقافة:

بدأ الاحتفاء بالآخر في التربية منذ تحول النظام التعليمي على يد محمد على باشا في القرن التاسع عشر من النظام الأزهري التقليدي إلى النظام العربي العلماني الذي جلبه محمد على إلى مصر.

يقال دائما عن الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون إنها كانت بداية الصحوة وبداية بناء الدولة الحديثة! وحقيقة الأمر أن نابليون قضي على الصحوة التي كانت قائمة في البلاد من قبل، والتي قادها البغدادي صاحب «الخزانة»، والزبيدي صاحب «تاج العروس»، والجبرتي الكبير صاحب «المخترعات الميكانيكية والصنائع الحضارية» التي تعلمها منه الإفرنج «وذهبوا إلى بلادهم - كما يقول الجبرتي الابن المؤرخ - ونشروا بها العلم من ذلك الوقت، وأخرجوه من القوة إلى الفعل. أي حولوه من العلم إلى التكنولوجيا، واستخرجوا به الصنائع البديعة»[1].

لقد قضي نابليون على هذه الصحوة بكل شراسة؛ فقد كان يأمر عند مطلع كل شمس بقتل خمسة أو ستة من التلاميذ النابهين لهؤلاء العلماء الأعلام. ثم طلب من خليفته كليبر - فيما كتب إليه - أن يجمع خمسمائة أو ستمائة من المماليك أو العرب ومشايخ البلدان، ويسفرهم إلى فرنسا ليُحجزوا هناك عاما أو

(١) محمد هيثم الخياط: في سبيل العربية، القاهرة، مكتبة وهبة ط٤، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، ص١٠٩.

عامين؛ لينخرطوا في الثقافة الفرنسية وفي الحياة الفرنسية ويعتادوا اللغة الفرنسية وثقافتها، فإذا عادوا إلى مصر كان له منهم عون وحزب يضم إليهم غيرهم. ولما غادر الفرنسيون مصر صاغرين حملوا معهم - كما يقول أمين سامي باشا في «تقويم النيل» - الأوراق والكتب وكل ما يرونه نافعًا[1].

ولقد نفذ محمد علي باشا والي مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر وصية نابليون؛ فقد كان معجبا به، فابتعث النابهين من الطلاب الأزهريين إلى فرنسا للدراسة هناك. فخرج معظمهم بعقلية المهزوم المقهور، وعاد معظمهم بعقلية المبهور بقوة قاهره...

ونسجوا نظاما للتربية والتعليم على غرار النظام الغربي العلماني الفرنسي بالدرجة الأولى، وهو النظام الذي انتقل إلى معظم الأقطار العربية بعد ذلك. ولم يتركوا التعليم الأزهري الذي كان سائدا في البلاد كما هو، ولم يطوروه، بل ضيقوا عليه الخناق من كل جانب، وأفقروه كما وكيفا وحرموا معظم خريجيه من العمل والوظائف، حتى صار محصورا في شريحة صغيرة من أبناء الريف، ووجهوا مسار التعليم كله إلى النظام الجديد. وترتب على ذلك انفصال عميق فى العقل وانشطار خطير في الثقافة.

منذ ذلك الوقت والتعليم يدور في فلك الآخر الغربي بصفة عامة، والفرنسي بصفة خاصة... فانتشرت المدارس الفرنسية واللغة الفرنسية والثقافة الفرنسية التي صارت ثقافة الصالونات طوال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين!

ثم جاء الاحتلال الإنجليزي لمصر عام ١٨٨٢، وبدأ الإنجليز يعملون بكل طاقاتهم من أجل أن يكونوا هم الآخر الذي يستغرق التربية والتعليم، وببطء لكن بثبات بدأت التربية تزيح الذاتية العربية الإسلامية وتحل الآخر الإنجليزي محل الآخر الفرنسي.

وفرض الإنجليز اللغة الإنجليزية لتحل محل اللغة العربية في التعليم والتعلم وذلك عام ١٩٠٧م، لكن المقاومة والثورة الوطنية، استطاعت أن تسترد الزمام للغة

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، لجنة رئيس وزراء اليابان تخوم الداخل: أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين، العدد الأول، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، ص ١١، ١٢.

العربيــة مرة أخري عــام ١٩١٨، ومع ذلك استـمرت إزاحة ال: «نحن» لحساب «الآخر» إلى أن خـرج الاستعمـار الإنجليزي وجاءت ثورة يوليـو لتعيد الزمـام ليد العربيـة وثقافـتها القـومية... واسـتمر ذلك نحـو ربع قرن خـلال الخمسـينيات والستينيات وحتى منتصف السبعينيات من القرن العـشرين، وإلى أن بدأ الانفتاح الليبرالي وتمجيد كل ما لدي الآخر والحط من كل ما لدينا..

ومنذ ذلك الوقت وحتى الآن والتـربية تعمل لحساب الآخر، بينمـا الذاتية تتقلص، والآخر ينتفش ويتمدد:

- فالمدارس الخاصة التي تعلم باللغـات الأجنبية تزداد زيادة خطيرة؛ تكرس لغة الآخر ثقافته على حساب الذاتية والشخصية الوطنية.
- والجامعات الأجـنبية التي تدرس ثقافات الآخر بلغـاته الأجنبية تزداد كل عام.
- والشُّعب التي تُدرس باللغات الأجنبية وتُشـيع ثقافة الآخر تمتد من كليات الطب والهندسة والطب والزراعـة إلى التجارة والحـقوق والآداب. وقد امتـد ذلك الاتجاه في بعض الدول العربيـة إلى كليات التـربية التي تبني المعلمين الذي يعدون الناشئة في المدارس!

وإذا أدرنا النظر إلى كليات التربية.. فماذا نجد؟

- **علوم النفس وعلم الاجتماع**: مستغرقة بشكل شبه كامل في الآخر؛ فمن النادر أن تجد من لا يـعرف بافلوف وواطسون وسكنر وبـياجيـه وجاثري وهل والجـشتـالت في التـعليم والتـعلم، ومن لا يعـرف كارل روجـرز وإبراهام مـاسلـو في تحـقـيق الذات أو دوركـايم وكـارل بـوبر في علم الاجتماع، لكن الأمر لا يثيـر أية دهشة إذا ما وجدت معظم التربويين لا يدركون شـيئـا ذا قيـمة عن الغـزالي وابن سينا والقـابسي وابن خلدون وغيرهم ممن أسسوا من قبل قرون طويلة مضت أصول هذه العلوم!
- **وفي علوم المناهج وطرق التدريس**: من الصعب أن تجد بين التربويين من لا يعـرف هرك وكـرّ ورالف تايلور وهيلدا تابـا وبنجـامين بلوم وبرونر وجانيه وأوزوبل وغـيرهم، ولكن من النادر أن تجد من يعـرف ماذا كتب

الغـزالي في إحيـاء علوم الدين، أو برهان الإسـلام الزرنوجي في تعليم المتعلم طريق التعلم، أو ابن جمـاعة في تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتـعلم، أو ابن عبد البـر في جامع بيان الـعلم وفضله، أو أبي حيان التوحيدي في المقابسـات أو في الإمتاع والمؤانسة، أو ابن تيمية في الفتاوي، أو الخطيب البغدادي في الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، أو العز بـن عبد السـلام في قواعـد الأحكام في مصـالح الأنام، أو ابن سيناء في السياسة، أو ابن أبي أصيبعة في عيون الأبناء، وغيرهم كثيرون لا يدري معظمنا عنهم شيئا![1].

- **وفي مجال أصول التربيـة وفلسفاتها** حدث ولا حرج؛ فمعظم التربويين يعرفـون الكثير من فلسفـات أفلاطون وأرسطو وجان جاك روسـو وجون لوك مرورا ببنجامين فرانكلين، ووليم جيمس وتشارلي بيرس وجون ديوي ووليم هيرد كليوباترك وغيره... لكن قليلون من يعرفون شيئا عن أصول التربية العربية الإسلامية التي هي «نحن»!

في مناقـشة مع بعض أعـضاء أحد أقـسام أصـول التربيـة في كلية التـربية بخصوص التسـجيل لطالبة تريد أن تدرس موضوع «الطبيعة الإنسـانية في التصور الإسلامي ومقـتضياتها التربوية» وكـان الرد أن على الطالبة أن تذهب إلى الأزهر، حيث إنه لا يوجـد لدينا من هو متخـصص في أصول التربيـة العربية الإسلامـية؛ فنحن ندرِّس كل الأصول التربوية المتصلة بالآخـر، لكننا - غالبًا - لا نهتم بأصولنا التربوية!

لقد استخدمنا فلسفات «الآخر» من علمانية إلى براجماتية وصولا إلى المادية السلوكية، وجعلناها موجهات لسلوكياتنا التربوية على حساب «النحن» الذي يتمثل في أصول التربية العربية الإسلامية!

إننا نهرول نحو اسـتخدام لغات «الآخـر الحقيقي» في التربيـة والتعليم على حسـاب لغـة «الآخر الذي اصـطنعناه» الذي هو «نحن»، وبذلك أهدرنـا قيـمة

---

(١) على أحمد مدكور: الإرشاد والتوجه الـطلابي في الفكر التربوي الإسلامي، مؤتمر جامعة الملك سعود.

التعريب، وأقمنا الحواجز أمام مجتمعنا للدخول إلى عالم المعرفة، إذ المعرفة الحقة والفكر الأصيل لا يخلق في أمة إلا إذا كانت تعلم بلغتها، لغة الأم، وتكتب وتؤلف بها[١].

إننا ندعو إلى دراسة الآخر. . . : دراسة تاريخه، وعاداته، وتقاليده - وحتى التشبه به - وتركنا دراسة تاريخنا الذي هو مستودع عقل الأمة وحضارتها، حتى صار التاريخ الحضاري للأمة هو «الآخر» المهمل الذي يجب أن نلتفت إليه.

إننا - باختصار نهرول نحو ثقافة الآخر. . نتبعه، ونتقرب إليه، بل وننافقه في كثير من الأحيان، حتى لو دخل جحر ضب لدخلناه، على حساب ذاتية الأمة وثقافتها الأصلية المتسقة مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة[٢].

ومع ذلك كله لم نصل إلى أن نكون مثل «الآخر الحقيقي»؛ لأننا لسنا مؤهلين لأن نفعل مثل ما يفعل، ولم نحقق الآخر الذي هو «نحن»، لأننا استخدمنا أدوات الآخر الحقيقي في بناء «الآخر المصطنع». . . وفي التحليل الآخر أصبحنا مسخا مشوها لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء.

باختصار:

لقد استغرقنا الآخر حتى النخاع..

لقد فقدنا شخصيتنا في الآخر ... حتى أصبح الآخر الحقيقيُّ المغيَّبَ الآن هو «نحن»...

لذلك فأمر التربية عندنا في حاجة إلى إعادة نظر شاملة.

وأقترح أن تتم إعادة النظر الشاملة هذه في ضوء الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- من نحن؟

- وماذا نريد أن نكون؟

---

(١) انظر: محمد هيثم الخياط: في سبيل العربية، القاهرة مكتبة وهبه، ط٤، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

(٢) علي أحمد مدكور: تعريب التعليم: مؤتمر اللغة العربية في التعليم الهوية والإبلاع، جامعة السلطان قابوس، مسقط ١٩-٢١ شعبان ١٤٢٥هـ/ ٤-٦ أكتوبر ٢٠٠٤م.

العولمة الجارفة أصبحت واقعًا. والأسلوب الذي تتبعه تتلاحق فيه الأضواء المبهرة والظلمة الحالكة. ومع ذلك ففي الأفق تلوح طاقات أمل تحتاج إلى قدر هائل من العمل.

ومن هذه الطاقات اللغة العربية. فاللغة قدر الإنسان. ولغة الإنسان هي عالمه. وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، فهي ولاء وانتماء وثقافة وهوية، ووطن وشخصية. واللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته، ونظمه ومؤسساته، وقيمه ومعتقداته - فلا وفاق بدون لغة ولا مجتمع بدون وفاق.

وكما تسهم اللغة في صياغة المجتمع فإن المجتمع يسهم بدوره في صياغاتها وتطويرها. فالجماعة الناطقة باللغة هي التي تهب الألفاظ معانيها، وتشتق من المفردات ما يعبر عن مستحدثاتها ومراميها.

واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير؛ فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها ونحوها وصرفها وأصواتها وفقهها وفنها وآدابها. . فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.

يقول الشاعر الصقلي اجنازيا بوتينا في قصيدة جميلة له: تحمل عنوان «لغة وحوار»[1]:

ضع شعبا في السلاسل

جردهم من ملابسهم

سد أفواههم.. لكنهم مازالوا أحرارًا

خذ منهم أعمالهم وجوازات سفرهم

والموائد التي يأكلون عليها

والأسرَّة التي ينامون عليها

(١) أحمد درويش: إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٦، ص١٣.

لكنهم مازالوا أغنياء
إن الشعب يَفْتقر ويُستعبد
عندما يُسْلبُ اللسان
الذي تركه له الأجداد
وعندها يضيع إلى الأبد..

انطلاقا من هذه المعاني السامية جاء التساؤل عن دور اللغة العربية في مجتمع المعرفة، وعن مدي أهمية التعليم بها في بناء هذا المجتمع الذي هو أمل المستقبل وعلمه الشامل.

وإذا كانت اللغة بهذا القدر من الأهمية، فما الآثار اللغوية التي يحدثها التعليم باللغات الأجنبية؟

فقدان القدرة على القراءة والفهم:

إن ملكات الإبداع تظهر بلا ريب في حدود القدرات التي منحها الله للوليد البشري، وفي حدود استعداداته اللغوية. لكن هذه الملكات والاستعدادات مهما كانت قوية تضعف وتموت إذا لم يمارس الطفل لغة الأم استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وتعليما وتعلما. فملكات الإبداع تنمو بأن يعيش الأطفال والشباب لغتهم التي خالطت شعورهم وفكرهم ونموهم.

ومن المعروف من العلم بالضرورة أن التعليم باللغات الأجنبية يضعف الفهم والاستيعاب بلغة الأم. سواء في ذلك فهم المسموع أو فهم المقروء.

إن القراءة في مفهومها الحديث عبارة عن: نظر واستبصار. وهذا يعني أنها عملية تشتمل على المهارات الآتية:

- الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر.
- الفهم؛ أي إدراك العلاقات بين الكليات والجزئيات، عن طريق التحليل الصوتي والتحليل التركيبي والنقد والتقويم.
- القدرة على توليد الأفكار الجديدة والمعارف الجديدة والنظريات الجديدة من المادة المقروءة وفي ضوء الخبرات السابقة.

- القدرة على التوقع ورسم السيناريوهات المحتملة للمستقبل في ضوء كل ما سبق[1].

فليست القراءة إذن مجرد عملية بصرية، «ولكنها - كما يقول كارول - عملية تتطلب معلومات مرئية ومعارف لا مرئية. أما المعلومات المرئية فتأتي من الصفحة المطبوعة. وأما المعارف غير المرئية فتأتي من الدماغ». وهذه المعارف غير المرئية تتمثل في حقيقة الأمر في نوعين من المعارف، يستمد القارئ معظمها من ثقافته، ونعني بهما: تلك التي اختزنها المرء منذ صغره، وأضاف إليها من تجاربه وعلمه، وتلك المتعلقة بالنظام اللغوي لديه. فما يضيفه القارئ على النص من خبرته التعليمية، يحدد إلى حد بعيد ما سوف يكتسبه هذا القارئ من النص الذي بين يديه. فالمعنى كما يقول أو غستاين وتوماس «ليس موجودًا على الصفحة بنفسه، ولكنه يتولد عليها من مادة خام مستقاة من خبرة القارئ». وهذا التولُّد - كما يقول ويدسون - عملية ديناميكية تتخلَّق أولا بأول»[2].

لهذا فإن الذي يدرس نصا علميا بغير لغته، يتعامل مع مفردات النص مفردة مفردة، باذلا جهده في فهم كل منها على حدة، بغض النظر عن سياقها. فهو ينصرف إلى دراسة تفاصيل العبارة، لكنه يخفق في أن يستخرج المعنى الكامن في الجملة ككل. إنه - كما يقال - ينظر إلى الشجرة لكنه لا يبصر الغابة.

ويزيد الأمر سوءا - كما يقول الدكتور محمد هيثم الخياط - أن مثل هذا الدارس يكون بطيء القراءة ضعيف الاستيعاب، وذلك ضرب جديد من الإعاقة ينضاف إلى ما سبق. والحق أن إجهاد الذهن في فكِّ الحروف - إن صح التعبير ينوء بالذاكرة القصيرة الأمد وبذلك يخرج القارئ من قراءته كأن لم يقرأ [3].

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص(١١١).

(٢) محمد هيثم الخياط: في سبيل العربية، القاهرة، مكتبة وهبة، ط٤، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص(١٦٧).

(٣) المرجع السابق.

إن ما سبق يفسر لنا إصرار الأمم المتقدمة بلا استثناء على أن تعلم أبناءها بلغتها. فقد صح علميًا أن الطالب يتلقي العلم تلقيا أفضل بلغته الأم التي ارتضع لبانها مع لبن أمه. وأن الأستاذ يجيد توصيل العلم بلغة الأم كذلك، وأن التواصل يكون أنجح بين الأستاذ والطالب بتلك اللغة السارية في عروقهما. وأن الذهن يتمزق إذا اختل التوازن بين طوفان المعلومات ومغاليق اللغة إذا كان الإنسان يستخدم لغة أجنبية.

لقد درس اليابنيون تجربة محمد على في القرن التاسع عشر وطبقوها عندهم؛ فقد أوفدوا أبناءهم إلى أوروبا ثم عادوا ليطبقوا ما تعلموه باليابانية التي تستخدم في شتي أرجاء المؤسسات التعليمية والبحثية، فتمثلوا علم عصرهم، وأصبحوا في مقدمة العالم علما وتقانة..

عيوب النطق والكلام:

اللغة المنطوقة هي النظام اللفظي الذي نعبر به عن أفكارنا ومشاعرنا وآرائنا، كما أنها المنهج التعبيري الذي نتواصل به مع الآخرين. وعلى الرغم من أن اللغة أعقد النظم المعرفية التي يكتسبها الإنسان، فإن الدارسين العاديين الذين يتعلمون بلغة الأم يكتسبونها ويسيطرون على مهاراتها الأساسية في مرحلة الطفولة الأولي. لكن ذلك لا يحدث بالنسبة للأطفال الذين يتعلمون بلغات أجنبية.

وبالرغم من أن عملية النطق والكلام تبدو سهلة يسيرة، فإن الأطفال يفهمون معاني الكلمات قبل أن يستطيعون نطقها. فالفهم يسبق النطق؛ وفهم معني الكلمة سابق على إنتاجها ونطقها على نحو صحيح. وعملية النطق والكلام عملية معقدة؛ لأنها تشتمل على مجموعة من العمليات العصبية والعقلية والنفسية والجسمية المعقدة. فهي ليست عملية متعددة الجوانب فقط؛ بل هذه عملية توافقية أيضًا؛ فالأجهزة السابقة تعمل ولابد أن تعمل في تنسيق وتوافق بالغي الدقة والانضباط[1].

---

(١) علاء كفافي: «صعوبات النطق والكلام»، في مجلة «خطوة»، المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد السابع عشر، سبتمبر ٢٠٠٢، ص(٤).

فعمـلية النطق والكلام يشترك فـيها الحجـاب الحاجز، والرئتان، والأحـبال الصوتية في الحنجرة والفم والتجويف الأنفي واللسـان والشفتان، والأسنان، إضافة إلى مراكز الكلام في المخ. فهذه الأجهزة كلهـا تعمل متناسقة في تنويع الأصوات وإخراجها. وكلها تحتاج إلى تدريب وإلى قدرة لغوية.

لكل ما سبق فـإن من أهم إشكاليات التعليم باللغات الأجنبيـة فقدان القدوة اللغوية في النطق والكلام باللغـة العربية؛ لأن المدارس الأجنبيـة تعمل جاهدة على ألا يستخـدم الأطفال لغتهم الأم مسـتعينين في ذلك بمعطيات علم التـقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، حـتى لا تقف اللغة الأم عـائقًا دون التعـليم باللغات الأجنبـية. والنتيـجة المترتبة علـى ذلك غالبا هي صعـوبات في النطق والكلام ليس مرجعـها الخلل في أجهزة النطق والكلام، وإنما عدم القدرة على النطق وإنتاج الكلام بسبب التدريب الكثـيف لأجهزة النطق على اسـتخدام لغة أو لغـات أخري غير العـربية، الأمر الذي يجعل الدارس يستسـهل التعبير باللغة الأجنبية عن التعـبير بالعربية، أو يترجم المعاني من اللغة الأجنبية التي يتعلم بها إلى لغته الأم التي هجرها! وفي كل الأحوال يأتي التعبير ركيكا، والفهم ضعيفاً، والتواصل غير فعال.

فقدان القدرة على التذوق والإبداع:

إن النتيجـة الحتميـة لعدم القدرة على الاستـماع والفهم، والاستـيعاب في القراءة، وعيـوب النطق والكلام أن المتعلم بغير لغـة الأم يصعب أن يكون أديبا أو متذوقا أو مبدعا.

فالأدب تعبـير فني راق يتخذ من الأفكار والألفاظ والعاطفـة والخيال أدوات وألوانا يصور بها واقع الحياة وطـموحاتها على نحو جديد ومثير. فـهو تجسيد فني راق لثقافة المجتـمع بجانبيها المعياري والعـملي. وهو بذلك جزء من حياة الناس، وخلاصة لكل ما له قيمة باقية في الحياة الإنسانية.

وعندما يصير الأدب معبِّرا عما له قيمة باقية في الحياة الإنسانية، فإنه يصبح أدبا عالمياً، ويصبح مصدرا للإلهـام وحافزا لبروز طاقات الخلق والإبداع لدى الأدباء والفنانين، ولدي القراء والمستمعين والمشاهدين سواء.

والتـذوق في حقـيقـته خـبرة تأمليـة، فكرية، وانفعـالية، تتم مـن خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية، والعاطفية واللفظية للعمل الأدبي والفني.

ويهـدف درس الأدب إلى تكوين الذوق الأدبي في نفـوس الطلاب والقـراء والمستمـعين، بحيث يتجلي في تعبيـرهم إحساسهم بأسرار الجـمال في ظل ما هو جميل وراق في الحياة.

والفهم مـفتاح الـتذوق للنص الأدبي. فالمتلقـي لا يصل إلى التذوق إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مـكونات العمل الأدبي وأدرك أسرار الجمال ومواطن الضعف فيه.. هنا فقط يصل إلى درجـة التذوق، التي تعتبر إعادة بناء أو إعادة خلق للعمل الأدبي[١]. وهكذا يصير المتلقي متذوقا ومبدعاً.

وفي كل مرة يعيش المتـذوق عملا فنيا، فهو بمـعني من المعاني ينشئ إبداعا جديدا. فـعمليـة تذوق العمل الأدبي تقـتضي أسـاسا إعادة بناء هذا العـمل بكل عناصره التي توسل بها المبدع في التعبير عن إحساسه بالحياة.

وليس معني ما سبق أن المتذوقين لعمل فني مـا - قراء كانوا أو مستمعين أو مشاهدين - سوف يبدعون شيئا واحدا بنفس الطريقة؛ لأن كل متذوق سوف يبث أحساسـيه الخاصة لتمـتزج بما يوحي به العمل الفني والأدبي، وبذلك تتـعد صور الإبداع لنفس العمل الفني بتعدد المتذوقين له[٢].

وبناء على ما سبق فـإن المتعلم بغير لغـة الأم يعيش حياة مخـتلفة، ويحاط بجو ثقافي مختلف، من خلال لغة مختلفة عن لغة الأم. لهذا تجمع معظم بحوث التربيـة وعلم النفس على تأكيد العـلاقة الوثيقة بين اللغـة والإبداع، وعلى أن لغة الأم هي المصدر الرئيسي للتفكيـر الأصيل والتذوق والإبداع؛ «إذ إن الفكر الأصيل لا يخلق في الأمة إلا إذا كانت تعلم بلغتها، وتكتب وتؤلف بها»[٣].

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص(١٨٥-١٨٦).

(٢) المرجع السابق، ص(١٨٩).

(٣) على أحمد مدكور: «تعريب التعليم»، مؤتمر «اللغة العربية في التعليم: الهوية والإبداع»، ١٩-٢١ شعبـان ١٤٢٥هـ/ ٤-٦ أكتوبر ٢٠٠٤م، جامـعة السلطان قابوس - مسقط، سـلطنة عُمان، ص(٨).

إن المتعلم بغير لغة الأم لا يكون متذوقا ولا مبدعاً؛ فاكتساب القدرة على التذوق والإبداع إنما يكون - كما قال العلامة ابن خلدون - بمخالطة النصوص الجميلة من الكلام العربي، ومداومة ذلك، وممارسته حتى يصير ملكة متقررة في العقل واللسان. وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول نظما ونثرا[1].

إن اللغة كائن حي. تنطبق عليه - إلى حد كبير - قوانين النمو من حيث الميلاد، والطفولة، والشباب، والكهولة، والشيخوخة. فاللغة التي يعزلها أصحابها عن طريق عدم تعلمها أو عن طريق التعلم بغيرها يكون مصيرها الضعف والاضمحلال.

إن الحقيقة التي أجمع عليها الباحثون اللغويون هي أن التعليم العام والعالي بغير لغة الأم يغلق مفاتيح الفكر، ويعوق عملية الإبداع والابتكار والتذوق لدي المتعلمين.

وإنه لما أثبته العلم وأيدته الملاحظة، أن تعلم العلوم بلغة الأم ييسر فهمها، ويساعد على دقة الدلالات في أذهان المتعلمين[2].

ولتأكيد هذه الحقيقة العلمية أدعو الباحثين إلى إجراء بحوث مقارنة على الدارسين باللغات الأجنبية مقارنة بنظرائهم الدارسين باللغة العربية لنفس المقررات في الطب أو الصيدلة أو التجارة أو غيرها من المقررات التي تدرس في كليات تعلم باللغة العربية وبغيرها من اللغات الأجنبية.

إهمال العلم وهجرة التكنولوجيا:

اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكر. فاللغة ليست وسيلة للتفكير، ولكنها منتجة للفكر، ومولدة للمعاني والأفكار؛ أي أنها منتجة للعلم وللثقافة. واللغة ليست وعاء للثقافة، وليست وعاء خارجيا لفكرة أو لعاطفة أو لقيمة، إنما هي علاقات ودلالات داخل الكلمة المفردة، أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل بنية نسقية لها قوانينها الخاصة.

(١) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٨٧م، ص(٥٤٦-٥٥٩).

(٢) على أحمد مدكور: «تعريب التعليم»، مرجع سابق، ص(٩).

إذا كانت اللغة أساس توليد الفكر التقاني وتطويره، فهل نعلم أبناءنا بلغتنا، لغة الأم أم بلغات أجنبيــة؟ إن اللغة منهج للتفكير ونظام للتعـبير والاتصال. وهي بهذا المعنى نظام حياة. ومعني أن نعلم أبناءنا بلغات أجنبية أن نجعلهم يزدادون بعدا وغربة عن اللغة العربية، ويزداد شعورهم بصعـوبتها، والنفور منها على اعتبار أنها لا تصلح للعلم ولا للحياة!

ولقد كان هذا سببا كافيا في هجرة معظم الذين تعلموا باللغات الأجنبية إلى الغرب بعد أن أصبحوا ثمرة ناضجة وطاقة متحفزة للبذل والعطاء. وبسبب الإغراء من الخارج والإحـباط من الداخل تسافـر هذه الطاقات التقـانية الشابة المتـوثبة إلى البلاد الغنيــة، ليزداد الأغنياء غـنى ويزداد الفقراء فـقرا. . وهكذا أصبـحنا نصدر العلم أو نهـجره إلى الخـارج بدلا من نقله إلى لسانـنا! ويكفي للدلالة على ذلك الأعداد الغفيرة من العلماء والشبـاب الواعد الذين يهاجرون من العالم العربي منذ بداية القرن العشرين حتى الآن[1].

«إن اكتســاب أمة لعلم عصـرها يمر - كما يقول الأسـتاذ عثمـان سعدي - بثلاث مراحل: مـرحلة المضغ، ومرحلة الهضم، ومرحلة التـمثُّل. وإذا كان يمكن لأمة من الأمم أن تمضغ عـلم عصرهم بلغـة أجنبيـة، وأن تهضم إلى حـد ما هذا العلم بلغـة أجنبيـة، إلا أنها لا تسـتطيع أبدا أن تتمـثل علم عصـرها إلا بلغتـها الوطنية. ولم يتمثل أجدادنا علم عصـرها إلا بعد أن نقلوه إلى لغتهم وعلموه بها في مدارسهم حـتى تمثلوه، ثم أبدعوا علمهم الذي استـقاه الغرب منهم فيـما بعد عن طريق الترجمة»[2].

لكن هذه الصحوة قد قـضي عليها نابليون بكل شراسة؛ فـقد كان يأمر عند مطلع كل شـمس بقـتل خمـسـة أو ستـة من التـلامذة النابهين لـهؤلاء العلمـاء الأعلام[3]، كما سبق القول.

---

(١) على أحمد مدكور: «مناهـج اللغات والتكنولوجيا المهاجرة»، في موسوعة سـفير لتربية الأبناء، المجلد الثالث، القاهرة، دار سفير، ص(٨٥٨ - ٨٥٩).

(٢) عثـمان سـعدي: «التعـريب الشامل ممكن في كل المجـالات»، جريدة الشـرق الأوسط، العدد ٦١٠٥، ١٩٩٥م.

(٣) محمد هيثم الخياط: مرجع سابق، ص(١٠٩).

وهكذا قُضي على هذه الصحوة كما قضي على غيرها - وكما يتم القضاء على الصحوة الحالية - وأصبح قصاري جهد الإنسان العربي والإنسان المسلم أن ينقل التكنولوجيا، أي أن ينقل ما ابتكره غيره، أما أن يحوز العلم نفسه الذي أبدع هذة التكنولوجيا، فهذا أمر غير مسموح به عن طريق استنزاف طاقاته الخلاقة المبدعة أولا بأول[1].

استنساخ نظام علماني للتربية والتعليم:

لقد نفذ محمد على باشا والي مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر وصية نابليون - فقد كان معجبا به- فابتعث النابهين من الطلاب الأزهريين إلى فرنسا للدراسة هناك. فخرجوا بعقلية المهزوم المقهور، وعاد معظمهم بعقلية المبهور بقوة قاهره، ونسجوا نظاما للتربية والتعليم على غرار النظام الغربي، الفرنسي بالدرجة الأولى، وهو النظام الذي انتقل إلى كل الأقطار العربية بعد ذلك. وتركوا التعليم الأزهري الذي كان سائدا في البلاد كما هو، لكنهم ضيقوا عليه الخناق من كل جانب حتى صار محصورا في شريحة صغيرة من أبناء البلاد. ووجهوا مسار التعليم كله إلى النظام الجديد.

لكن الذي يحمد لمحمد على أنه أصر على تعريب العلوم الغربية ونقلها إلى اللغة العربية، ثقة منه أن اللسان القومي هو لسان النبيين، وأن ما من أمة تستطيع أبدا أن تتمثل علم عصرها إلا بلغتها الوطنية. ولم يكن هناك من يستطيع أن يدرس هذا العلم باللغات الأجنبية.

وكان محمد على في ذلك متسقا مع ما اتفق عليه الفكر اللغوي والعلمي. يقول بنجامين فرانكلين: «إن في اللغة» ما ورائية خفية «تحدد فكر الناطقين بها وتوجهه، وترسم له قدره. فاللغة ليست مجرد نظام لساني للتعبير عن الأفكار والآراء، وإنما هي منهج يصقل الأفكار والآراء، ويعمل على إرشاد نشاط الفرد الذهني، وتحليل انطباعاته، وإعادة بناء ما في أعماق ذاته»[2].

(١) على أحمد مدكور: «مناهج اللغات والتكنولوجيا المهاجرة»، مرجع سابق، ص (٨٥٩).
(٢) على أحمد مدكور: «تعريب التعليم»، مرجع سابق، ص(١٢).

وفي ذلك السياق نفسه، قال الرئيس الفرنسي السابق فرانسوا ميتران متحدثا إلى الشعب الفرنسي ذات يوم: إن العالم لن يستمع إلى أمة تتحدث بلسان غيرها، وإن العلم والثقافة لن يستنبتا في أرض بغير لسانها، وإن التاريخ لم يسجل أن أمة من الأمم حققت التنمية والتقدم الحضاري الحقيقي بلغة غيرها من الأمم[1].

صحيح أن اللغة تشارك الأمة أقدارها، فإذا ضعفت اللغة، وإذا ماتت الأمة ماتت اللغة، ولا أمل في بعثها من جديد. أما اللغة التي تبقي بعد تفرق أمتها وضعفها فهي التي أودعتها السماء رسالة سامية، وأودعها العلماء والشعراء والأدباء قيمة باقية. وهذا هو شأن اللغة العربية التي تسهم بقوة في الحفاظ على أمن الأمة الثقافي، رغم ضعفها العلمي والتقاني.

إنني أدعو الباحثين إلى إجراء تجربة علمية عملية على مقرر أو مقررين من المقررات التي تدرس بالعربية في بعض شعب كليات التجارة أو الحقوق، وتدرس بالإنجليزية في شعب أخرى، وأن يجري اختبارا - بالتعاون مع الأساتذة والمدرسين ذا أبعاد ثلاثة: بعد المضغ، وبعد الهضم، وبعد التمثل، ليرى أي الشُعَب قد وصلت في فهمها للعلم إلى مرحلتي «الهضم» و «التمثيل»، وأيها توقف عند حد «المضغ» وأنا واثق من النتيجة مقدما إذا صيغت الاختبارات وتم إجراؤها بطريقة علمية سليمة.

ولقد حدث مثل ذلك في الربع الثاني من القرن التاسع عشر يوم أسس محمد على في أبي زعبل أول مدرسة للطب الحديثة سنة سبع وعشرين وثمانمائة وألف، وكان أول ناظر لها هو الطبيب «أنطوان كلوت» أو كلوت بك كما صار يدعى بعد ذلك.

وكان رأي «كلوت بك» أن التعليم في هذه المدرسة ينبغي أن يكون بالعربية، «لأن التعليم بلغة أجنبية - على حد قوله - لا تحصل منه الفائدة المنشودة، كما لا ينتج عنه توطين العلم أو تعمم نفعه»[2]. وترجم اثنين وخمسين كتابا من الفرنسية

---

(١) محمد جابر الأنصاري: «التعريب الجامعي وحتمية المقاربة الميدانية»، رسالة الخليج العربي، القاهرة، ١٩٨٨م.

(٢) أبو شادي الروبي: «ملاحظات على حركة الترجمة وتعريب الطب من حنين بن إسحق إلى كلوت بك»، القاهرة، ١٩٩٣م، نقلا عن محمد هيثم الخياط، مرجع سابق، ص(١٦٩-١٧٠).

إلى العربية، وكان تلاميذ المدرسة من بين طلبة الأزهر، وكان الأساتذة فرنسيين يلقون المحاضرات باللغة الفرنسية، ويقوم تراجمة بترجمتها ترجمة فورية إلى العربية.

وفي سنة اثنتين وثلاثين وثمانمائة وألف أشاع أحد أعداء كلوت بك من المتعصبين للفرنسية أن كلوت بك يسرب أسئلة الامتحان إلى طلابه قبل الامتحان، فما كان من كلوت بك إلا أن أوفد إلى باريس مجموعة من طلابه ليتم اختبارهم أمام نخبة من علماء فرنسا، وانتهى الاختبار بخطبة هنأ فيها الطبيب الفرنسي الأشهر «دوبويتران» كلوت بك ومدرسته وتلاميذه بالمستوى الرفيع الذي حققوه.

وبقي طلاب هذه البعثة في فرنسا لاستكمال دراساتهم حتى يعودوا إلى مصر ويقوموا بالتدريس بلغتهم، ويترجموا الكتب الأجنبية إلى العربية[1].

ضعف حركة الترجمة:

إن التعليم بلغات أجنبية في الجامعات العربية، وانتشار المدارس التي تعلم باللغات الأجنبية قد أضعف حركة التعريب في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وحتى الآن.

إن الأمور تزداد تعقيدا هذه الأيام، فالعولمة المتوحشة، وحتمياتها الجارفة، تضغط بشدة أكثر الآن في سبيل إحلال اللغة الإنجليزية في التدريس والتأليف في بقية كليات العلوم الإنسانية كالتربية والآداب والحقوق والتجارة وذلك بقصد إنهاء دور اللغة العربية تماما في التعليم، توطئة لتهميش التربية الإسلامية وعلومها.

لكن المشكلة الحقيقية هو أن معظم الأقطار العربية عامة، وفي دول الخليج ودول شمال أفريقيا خاصة، تستجيب لهذه الضغوط أكثر مما هو متوقع منها.

وبعضها يسير في هذا الاتجاه ببطء لكن بثبات، والبعض الآخر يسير هرولة! ومن أهم العوامل المساعدة على استحكام هذه المشكلة ما يأتي:

١- إن الدول الاستعمارية، القديمة منها والحديثة، ذات أطماع في منطقتنا العربية، فيهمها أن تظل مجتمعاتنا على عقليتها المتخلفة ويهمها أن تترسخ في نفوس الأجيال العربية استحالة النهضة والتقدم.

---

(١) المرجع السابق، ص(١٧٠).

٢- وجود مصالح فئوية تتجاوب مع المصالح الأجنبية، وتلتقي فيما بينها بشكل مقصود أحيانا، وغير مقصود أحيانا أخري لتضع العراقيل والسدود في وجه التعريب.

٣- ومنها أن كثيرين من رجال السلطة في بلادنا يشجعون استعمال اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، فهم يشجعون التغريب، ولا يدعون إلى الاعتزاز بإتقان العربية واستعمالها.

٤- قلة الأطر والكوادر الفنية المدربة على التعريب والترجمة، وعدم تشجيع المؤهل منها، ماديا وأدبياً، وضعف التنسيق بين المؤسسات التي تعمل في مجال الترجمة والتعريب باستثناء المجامع العربية.

٥- عدم الأخذ بنظام الترجمة والتعريب في ترقيات أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجامعات العربية؛ فالأعمال المترجمة غير مقدرة وغير مأخوذة في الاعتبار، وهذا أمر مثير للغرابة فضلا عن الاستياء.

ويمكن إيجار مشكلات التعريب في البلاد العربية في الادعاء بعجز العربية؛ واستمرار التدريس باللغات الأجنبية في كثير من مدارس التعليم العام وفي كليات العلوم والهندسة والطب والزراعة، واستسهال الأساتذة استخدام الكتب والمراجع التي درسوا عليها وتعلموا بواسطتها سواء في الجامعات الأجنبية أم العربية. وقد ترتب على كل ما سبق قلة المراجع المعربة، وندرة بعضها. ومجموعة الأسباب هذه تمثل أجزاء في حلقة مفرغة يوصل كل جزء منها إلى الآخر.

أين يكمن الحل؟

إننا بحاجة إلى إثارة وعي السياسيين في الوطن العربي بخطورة المشكلة اللغوية، التي هي من الخطورة والأهمية بحيث يصعب علاجها أو تناولها من دون استراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار خطة قومية أكثر شمولا، لإعداد الأقطار العربية للدخول إلى عصر المعلومات والمعرفة، بحيث تستند هذه الخطة إلى المقترحات الآتية:

١- سيادة اللغة العربية في الوطن العربي سيادة كاملة؛ تعليما وتعلما، تأليفا وترجمة، سياسة واقتصادا واجتماعا، أدبا وفنا، ثقافة وحضارة، إبداعا وابتكارا.

٢- تشجيع تعريب الكتب والبحوث الحديثة فور نشرها، واستخدام الأعمال المعربة والمترجمة في التعليم والتعلم، في التعليم العام والتعليم العالي.

٣- الاهتمام والعون من الدولة، فقد رأينا حركة الترجمة الرائعة أيام العباسيين التي كانت سببا - ضمن أسباب أخرى - في ازدهار الحضارة الإسلامية وسيادتها في العالم. ورأينا في عصر محمد على - والى مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر - كيف نشطت حركة الترجمة باهتمام شخصي منه، الأمر الذي انتهى بأن ينشئ الشيخ المعمم رفاعة الطهطاوي مدرسة الألسن التي احتضنت المعربين والمترجمين إلى العربية، مما كان له أكبر الأثر في ازدهار حركة الترجمة في العالم العربي كله في ذلك الوقت.

ورأينا حركة الترجمة الهائلة في الستينيات من القرن العشرين في مصر بتشجيع من الدولة ورعايته... إن الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن. ونحن قد اعتدنا أن نطيع أولياء الأمور فينا إذا ما كانوا مخلصين لله ولرسوله، عاملين على تحقيق مصالح الشعوب... إن الموضوع يحتاج إلى موقف من أولياء الأمور في الوطن العربي.

٤- تعريب نظم التشغيل للحاسوب، وذلك لضرورة توفير ثنائية لغوية متوازنة بين الإنجليزية (أو الفرنسية) وبين العربية، بحيث يتم تحويل البرامج المحوسبة من الإنجليزية إلى العربية مباشرة. وبذلك يتاح هذا الرصيد الضخم من المعلومات والمعارف الموجودة باللغة الإنجليزية أو الفرنسية إلى الناشئة والشباب العربي مباشرة.

٥- تصميم لغات برمجة عربية. لقد أصبحنا في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في مناهج تنظيرنا اللغوي؛ وذلك بهدف بلورة أساليب متقدمة لصياغة قواعد النحو والصرف؛ وذلك تمهيدا لتطويع اللغة العربية لمطالب المعالجة الآلية. ولا نقصد بذلك - كما يقول نبيل على - اختزال قواعد العربية أو تعديلها، بل توافر البنى الأساسية اللازمة لمعالجتها آليا[1].

---

(١) انظر: نبيل على: العرب وعصر المعلومات، الكويت، عالم المعرفة، العدد (١٨٤)، شوال ١٤١٤هـ/ أبريل ١٩٩٤م.

٦- التجهيز لاستخدام الترجمة الآلية إلى العربية ومنها. ومن أهمها استخدام تكنولوجيا المعلومات في معالجة النصوص العربية صرفيا ونحويا، بتفكيك الكلمات ومعرفة جذورها وإعادة تركيبها، وتحليل الجمل العربية حاسوبيا إلى عناصرها الأولية، (من أفعال وأسماء وحروف وجمل... إلخ) وتحديد الوظائف النحوية لكل عنصر (فاعل، مفعول، خبر، صفة، حال... إلخ) وضبط الضمائر، وذلك لتمثيل بنية الجملة بصورة تفصيلية سافرة، والترجمة الآلية من العربية إلى اللغات الأجنبية، والعكس.

السؤال الآن هو: هل نعلمهم البرمجة باللغة العربية أم باللغة الإنجليزية؟

ويري نبيل على أن تعليم مبادئ البرمجة وأساليبها للناشئة بلغتهم الأم مبدأ تربوي مهم لعدة اعتبارات من أهمها ما يأتي[1]:

أ- أن تعلم البرمجة ليس أساسا في كتابتها، بل في تعلم أسسها ومبادئها العامة؛ حيث تتحد هذه الأسس والمبادئ مهما تعددت اللغات.

ب- أن تعلم البرمجة باللغة الإنجليزية في مراحل العمر المبكرة، يجعل التلميذ يفكر بمنطق هذه اللغة، لا بمنطق اللغة العربية، ويولد لدى النشء الشعور بأن لغتهم مقطوعة الصلة بحضارة العصر.

جـ- توفر لغات البرمجة العربية وسائل أتوماتية لترجمة البرامج من اللغة الإنجليزية إلى العربية والعكس. وبالتالي تبطل حجة المعارضين في تعلم البرمجة بالعربية خوفا من حرمان المتعلمين من استغلال الحصاد الهائل من البرامج المتوفرة باللغة الإنجليزية.

د- إن تعلم البرمجة باللغة الأجنبية يشجع على الطبقية التعليمية حيث سيعطي ميزة نسبية لأبناء النخبة، سواء الذين يتعلمون في مدارس اللغات، أو المدارس العادية، حيث عادة ما توفر لهم بيئتهم الأسرية والاجتماعية مناخا أفضل لاكتساب اللغات الأجنبية.

(١) وانظر أيضا: نبيل على: الثقافة العربية، وعصر المعلومات: رؤية مستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، عالم المعرفة، (٢٦٥)، يناير ٢٠٠١م.

و- الاتجاه المتزايد لتكنولوجيا المعلومات، نحـو معالجة النصوص سيؤدي في النهاية إلـى تطوير لغات برمجـية عـربية صرفـة، ذات إمكانيات مـعينة للتعامل مع النصـوص العربية، مثل تلك الخاصـة بالإعراب والتشكيل، وعلامات الترقيم، والترجمة وغيرها.

الآثار المعرفية للتعليم باللغات الأجنبية

إن التعليم بالـلغات الأجنبيـة يضعف الحاجـة إلى ترجمة العلوم والبـحوث الجديدة إليـها. وضـعف الترجمـة يؤدي بدوره إلى ضعف الدخـول إلى مجـتمع المعرفة.

ففي رسالة بعث بها الاسـتاذ أحمد حسن الزيات قبل نحـو ستين عاما إلى وزير المعارف المصرية آنذاك يقـول فيها: «إن العلوم اليوم أوروبية وأمـريكية ما في ذلك شك. وإن الفـروق التي باعـدت بين الشرق والغـرب في مـدلول الإنسانيـة الراقية إنما يجمعها لفظ العلم» وهذا العلم الذي يسخر السموات والأرض للإنسان الضعيف. ويذلل القطعان الملايين للراعي الفرد، سـيبقى غريبا عنا ما لم ننقله إلى ملكنا بالتعريب ونعممه في شعبنا بالنشر، ولا يمكن أن يصلنا به أو يدنينا منه كثرة المدارس ولا وفرة الطلاب؛ فإن من المحال أن ننقل الأمة كلها إلى العلم عن طريق المدرسة، ولكن من الممكن أن ننقل العلم كله إلى الأمة عن طريق الترجمة[1].

والمشكل الاجتـماعي لدينا - كما يقـول الدكتور الشـاذلي القليبي - في أن استـعمال اللغـة العربية لا يبـدو ضروريا في نظر الكثـيرين ممن يشتـغلون بالعلوم التطبيقية!

والمعروف في البـلاد المتقدمـة في مجالات التنـمية الشـاملة أن رجال العلم يحسنون التكلم بلغتـهم بتفوق. فلا يتصور أن يبلغ الواحـد منهم الدرجات العليا في ميدانه، إذا لم يكن متضلعا بـها ارتجالا دون لحن. في حين أن عددا غير قليل من الذين يشتـغلون بالعلم عندنا لا يحسنون اسـتعمال العـربية. وبعضـهم يجعل انتسابه عذرا عن إتقان اللغة العربية!!!

---

(١) نقلا عن محمد هيثم الخياط، مرجع سابق، ص(١٦٦).

إن عزل اللغة العربية عن علوم التقانة هو عزل للمجتمع عن هذه العلوم. وهذا ما تفعله الكليات العلمية في جامعاتنا هذه الأيام.

إن التنمية الإنسانية الشاملة تتوقف - إلى حد بعيد على ما لأفراد المجتمع من قدرات عملية، ومهارات فنية، وطاقات تكنولوجية. فرهان التنمية مرتبط اليوم بمدى السيطرة على هذه المجالات الحيوية. ولكن أني لأفراد المجتمع السيطرة على هذه المجالات وهي حبيسة مراجع لا يستطيعون قراءتها. وتدرس لأبنائهم بلغات لا يفهمون منها إلا القليل؟!

إن الدخول إلى مجتمع المعرفة يتطلب منا أن ننقل العلم إلى لساننا بدلا من نقل أبنائنا وباحثينا إلى ألسنة الآخرين. وهذا يتطلب الاجتهاد في تعريب العلوم وتدريسها بالعربية. فهذا هو الذي يحول مجتمعاتنا مستهلكة لما أنتجه الآخرون إلى مجتمعات تسهم بكل طاقاتها الفكرية والثقافية في بناء المستقبل لها وللآخرين.

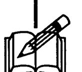
إن العقبات أمام دخولنا إلى مجتمع المعرفة لا توجد على أرضنا ولا في سمائنا، ولكننا أقمناها في نفوسنا. . لقد أقمنا الحواجز أو «تخوم الدخل» The Frontier Within، كما يسميها التقرير الياباني داخل نفوسنا؛ فقد تخفى على الكثيرين حقيقة أن الحدود التي تحد من حركتنا وتطلعاتنا وقدرتنا على الفعل والإنجاز هي في أغلب الأحيان حدود قائمة بالداخل، وليست نتيجة وجود عوائق أو قيود غريبة عنا.

وكما أن السياج الذي يحوطنا ويحد من حركتنا قائم في الذات فقد أقمناه بأنفسنا لأنفسنا، فكذلك تكون القدرة على تخطي الحدود وكسر القيود كامنة بالداخل أيضا[1].

فإذا اتجهنا صوب أنفسنا، وقمنا بتحليل قدراتنا وقوانا الكامنة، فسيمكننا رفع الحواجز، وفتح حدود المعرفة والإنجاز، صوب آفاق لا نهائية، حيث لا يكون لقدرتنا على الفعل والإنجاز حدود قصوى.

---

(١) بشير العيسوي: الترجمة إلى العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص٣٥-٣٦.



الفصل الثامن

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الثقافة العربية الإسلامية

الفصل الثامن

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الثقافة العربية الإسلامية

مقدمة:

اللغة قدر الإنسان. ولغة الإنسان هي عالمه. وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه. فهي الهوية، وهي أداة صنع المجتمع؛ فثقافة كل مجتمع كامنة في لغتها، وفي معجمها، وفي نحوها ومضمونها وفنها وأدبها؛ فلا حضارة إنسانية قوية دون نهضة لغوية.

إن الشعوب تظل غنية وهي مكبّلة بالسلاسل والأغلال، ومكممة الأفواه، ومشردة من بيوتها وبلادها، لكنها تصبح فقيرة ذليلة، ويذهب ريحها إلى الأبد، عندما يسلب منها لسانها الذي به أقامت تاريخها وثقافتها وحضارتها[1].

لقد كتب على العربية أن تخوض صراعات طويلة ومريرة، خاصة بعد أن حملت مشعل الثقافة والحضارة العربية الإسلامية إلى كل جنبات الأرض.

وإذا كان الصراع سنة من سنن الله في الاجتماع البشري، إلا أنه لا يتبدى في صورة ساخنة عبر السلاح العسكري فحسب، لكنه يتبدى أيضاً فيما يحدث بين اللغات والعقائد والفلسفات، والثقافات والحضارات. ومثلما يحسم الصراع العسكري لصالح الأقوى والأذكى وصاحب العقيدة واليقين، فكذلك الصراع اللغوي والثقافي، يحسم لمن يملك هذه القوى والأدوات.

---

(١) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م، ص١٥٥.

لقد مـر زمان كانت العربيـة لغة العلم والحضارة، واسـتطاعت خلال ذلك الزمن أن تؤثر في لغات كثيـرة أخري مثل الفارسية والتركيـة والأردية والأسبانية؛ نتيجـة قوة ثقافتهـا وحضارتها والرسالة السـماوية التي حملتهـا. لكن بعد ظهور الاستشـراق في القرنين التاسع والعاشـر الميلاديين، والحروب الصليبيـة في القرنين الحادي والثاني عشر الميلاديين، وسقوط الأندلس في القرن الخامس عشر الميلادي، وانطلاق الموجـات الاستـعمـارية في القـرون الأخيـرة إلى مـعظم جنبات العـالم الإسلامي، وعلى إثر ذلك تراجـعت الأمة، وتراجعت لـغتها وثقـافتهـا. وشارك الاستـعمار بمختلف أشكاله في طمـس هوية الأمة بتشجـيع العاميات واللهـجات المحلية، وتهميش اللغة العربية في أوطانها ومحاصرتها والحد من انتشارها، إدراكاً منه أن العربية مفتاح ثقافة الأمة وثوابتـها الحضارية. فإذا تم له القضاء عليها سهل عليه إدخال أقطار الأمة في تبعيات تنتهي بها إلى التـقسيم والتفتيت وشيوع الفشل والخلافات وذهاب الريح!

لكن الأمة - رغم سهـام الغدر التي أصابتها، والتي انتهت بهـا إلى احتلال فلسطين والعـراق - قد بدأت تفـيق من سـباتهـا، وبدأ الجوهر الإيماني الفـذ في أعماقها يصحو ببطء لكن بثبات.

لقد انعقد الإجماع على أنه لابد من تحقـيق «التنمية الإنسانية الشاملة». وإذا كان تحقيق هذا الهدف على المسـتوي السياسي مرجأ مؤقتاً لأسبـاب معروفة، فإنه على المستوي الثقافي، والتربوي، واللغوي لا حاجة إلى إرجائه. فالعمل على هذه المستـويات الثلاثة، فوق أنه ضرورة علمـية لتحـقيق التنمية الشـاملة، هو ضرورة منهجية لتحقيق النهوض الحضاري.

إن الأمر كذلك على المستوي الثقافي باعتبار أن الثقافة العربية الإسلامية هي الإطار المرجعي للأمة، ولسلوكها الكلي، ولوعيها بماضيـها وحاضرها ومستقبلها، في ضوء رؤيتها الكلية للكون والإنسان والحياة.

وكذلك على المستوي التربوي، باعتبار أن التربية هي العملية التي تحقق وعي الأجيال المتعاقبة للأمة بثقافتهـا، وتوقفها على ما كان في ماضيها، وما يحدث في حاضرها، وعلى «الواقع الافتراضي»، والسيناريوهات المحتملة لمستقبلها.

وأيضاً على المستوي اللغوي، باعتبار أن اللغة نظام من الأنساق الرمزية والمنهجيات الفنية التي تستخدمها التربية، في إيقاظ وعي المجتمع بثقافته، التي تمثل إطاره المرجعي، ورؤيته الكلية للألوهية والكون والإنسان والحياة.

لكل ما سبق فقد انعقد الإجماع بين معظم اللغويين والتربويين على أن اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة[1]. وأن تأثير الثقافة الإسلامية في نفوس الأجيال مرهون بحسن تعلم العربية من خلالها. وأن فهم المعلم للثقافة الإسلامية يعينه على مناقشة المحتوي الثقافي مع المتعلمين وحسن تفسيره لهم[2]. خاصة ونحن نعرف أن معظم الدارسين للعربية من غير الناطقين بها، إنما أرادوا الولوج من بابها إلى دراسة وفهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف خاصة، والثقافة الإسلامية عامة.

إن اللغة «ظاهرة ثقافية وليست عرقية». ولعل أول من فطن إلى تقرير «ثقافية اللغة» هو رسولنا الكريم - ﷺ - حينما قال: «ليست العربية لأحدكم بأب ولا أم، إنما العربية باللسان، فمن تكلم العربية فهو عربي»[3] فالثقافة الإسلامية عن طريق اللغة توحّد مشاعر المسلمين تجاه الحدث الواحد مهما تفرقت بهم القارات وتباعدت المسافات.

لكل ما سبق فإن مهمة هذه الورقة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مفهوم الثقافة في التصور الإسلامي؟

٢- ما الأهداف الثقافية والمهارية لتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين غير الناطقين بها من خلال الثقافة الإسلامية؟

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: «معلم العربية لغير الناطقين بها في أفريقيا» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخروطوم، العدد (١٩) شوال ١٤٢٣هـ/ ديسمبر ٢٠٠٢م، ص٢٥.

(٢) تاج السر حمزة الريح: «إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا: نموذج مقترح» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٩)، شوال ١٤٢٣هـ/ نوفمبر ٢٠٠٢م، ص٩٨.

(٣) محمد زايد بركة: «اللغة العربية لدي الناطقين بها والناطقين بغيرها» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٧) ذو القعدة ١٤٢٠هـ/ فبراير ٢٠٠٠م، ص١.

٣- ما المحتوى التعليمي الذي يمكن تحقيق هذه الأهداف من خلاله؟

٤- ما طرائق وأساليب التدريس والتقويم التي يمكن اتباعها؟

المدخل الثقافي:

إن تعاظم دور الثقافة في التنمية الشاملة إقليمياً وعالمياً قد جعل الكثير من المفكرين يطرحون المدخل الثقافي Cultural Appoach كتوجه أساسي من أجل تحقيق التكامل العربي، وذلك كبديل للمدخل الأمني أو المدخل الاقتصادي أو المدخل السياسي. على هذا النهج يتفق معظم الباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن تعليم العربية دون خلفية ثقافية محيطة، ودون مرجعية يقدم المحتوي اللغوي في إطارها هو أمر غير ممكن. فالخلفية الثقافية الإسلامية تيسر لمعدي المواد التعليمية تقديم الأنماط والمفاهيم الثقافية، وتقديم المفردات والتراكيب اللغوية المشتركة بين العربية ولغات المتعلمين الذين يدينون بالإسلام[(١)].

وهناك محاولات جادة لتعليم اللغة العربية في إطار الثقافة الإسلامية. لكن معظم هذه المحاولات تقدم الثقافة الإسلامية على أنها القرآن والحديث والفقه والسيرة... إلخ. وهذا الفهم للثقافة يكاد يحصر الغرض من تعليم العربية لغير الناطقين بها في الغرض الأكاديمي البحت؛ لذلك لابد من إعادة النظر في الأمر، واعتبار التعريف الأنثروبولوجي للثقافة مدخلاً لتوسيع دائرة الأغراض التي تعلم العربية لغير الناطقين بها من أجلها. فما هذا التعريف الأنثروبولوجي للثقافة؟

مفهوم الثقافة:

لقد كانت الثقافة دائماً الإطار المرجعي لحياة المجتمع؛ فهي المصدر الأساسي لدراسة المجتمع وفهمه. وقد تطور الأمر في عصرنا هذا حيث أصبحت الثقافة أهم الصناعات الاستراتيجية التي تحكم موازين القوي في العالم؛ لذلك فإن المنطق المقبول عالمياً الآن هو أن التنمية الذاتية تحتم تشجيع الهوية الثقافية؛ إذ لا يمكن أن تقوم تنمية «ذاتية» على أنماط ثقافية وأساليب حياة مستمدة من ثقافة خارجية.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: «تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه وأسسه ومنهجياته» في ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ - ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م، ص٢٦.

وبالتالي فإن التعليم العربي الإسلامي مطالب اليوم بالعمل على تشجيع الهوية الثقافية العربية الإسلامية. فهذه الهوية الثقافية سوف تساعد المسلمين على تطعيم الثقافة العالمية بجزء عربي وإسلامي بحت[1].

لعل من أبرز تعريفات الثقافة وأوضحها في نظر علماء الاجتماع الغربيين، تعريف روبرت بيرستد في أوائل الستينيات من القرن العشرين، والذي عرف الثقافة بقوله: «إن الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بعمله، أو نتملكه كأعضاء في مجتمع»[2].

وهذا التعريف يحتوي على ثلاثة مكونات رئيسية هي: التحيزات الثقافية؛ كالمعتقدات والقيم والأخلاق.. إلخ؛ والعلاقات الاجتماعية؛ وأنماط الحياة وأساليبها.

وربما كانت أضعف حلقة في هذا التعريف هي اعتبار الدين والعقيدة جزءاً كغيره من الأجزاء، وهو جزء - وإن كان أكثر ثباتاً - إلا أنه متغير ومتطور بتطور حركة المجتمع.

لذلك يري كاتب هذه السطور أن الثقافة في مفهومها العام هي **الأسلوب الكلي لحياة الجماعة، الذي يتسق مع تصور الجماعة للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة.**

وهذا التعريف يمكن تعميمه على كل الثقافات فنقول: إن الثقافة اليابانية هي الأسلوب الكلي لحياة المجتمع الياباني، الذي يتسق مع التصور الياباني للألوهية والكون والإنسان والحياة. والثقافة الأمريكية هي الأسلوب الكلي لحياة المجتمع الأمريكي الذي يتسق مع التصور البراجماتي للألوهية والكون والإنسان والحياة، وهكذا ينسحب التعريف على المجتمع الروسي والألماني والفرنسي... إلخ.

---

(١) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص٢٦ - ٢٧.

(٢) مايكل توماس وزميلاه: نظرية الثقافة، ترجمة الدكتور على سيد الصاوي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد رقم (٢٢٣)، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص١٠.

وقياساً على ما سبق يمكن القول: «**إن الثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكلي لحياة المجتمع المسلم الذي يتسق مع التصور الإسلامي للألوهية، والكون، والإنسان والحياة**»[1].

وهذا التعريف يشتمل على ثلاثة جوانب، هي على النحو الآتي:

١- **الجانب المعياري**، وهذا هو الجانب الاعتقادي للمجتمع، بما يحمله من أصول العقيدة، وأصول القانون والتشريع، وأصول العلم والمعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك. وهذا الجانب بمثابة الموجه لسلوك الأفراد والجماعات، والنظم والمؤسسات. وهو الرقيب الذي يقف أمام الانحرافات، إنه ضمير المجتمع الذي يضبط السلوك الاجتماعي، ويعيد توجيه السلوكيات المنحرفة إلى المسار العام للثقافة. وهذا الجانب ينبع أصلاً من القرآن والسنة.

٢- **الجانب السلوكي الواقعي أو التطبيقي للجانب المعياري**. وهذا يشمل كل سلوكيات المجتمع الفردية والجماعية؛ سياسية واقتصادية واجتماعية، كما يشمل العلاقات والارتباطات، وطريقة العمل وبناء النظم والمؤسسات؛ كنظام الأسرة، ونظام التربية، ونظام العمل، ونظام السير في الطرقات، وقيادة السيارات.. كما يشمل اللغة وفنونها ومهاراتها وطرائق استخدامها، والممارسات اللغوية عموماً. ويشمل نظم الفنون والآداب والإعلام والإعلان، وطرائق التفكير والإبداع... إلى آخره.

ويؤكد أصحاب نظرية الثقافة في كل العصور أن بقاء نمط الحياة واستمراره في المجتمع رهن بقوة العلاقة واتساقها بين الجانب المعياري والجانب التطبيقي للثقافة.

٣- **الجانب الثالث للثقافة - وفق المفهوم السابق لها - هو الجانب الحضاري**. فعندما يكون الجانب السلوكي التطبيقي للثقافة الإسلامية متسقاً مع الجانب المعياري لها تكون الثمار الحضارية الرائعة: الروحية، والفكرية، والعلمية، والفنية، والأدبية، سياسية واجتماعية

(١) على أحمد مذكور: المرجع السابق، ص٣١.

واقتصادية، . . . وهذا يعني التقدم والقوة والسيادة والريادة، كما رأينا في عصور الإسلام الزاهرة.

ومن التعريف السابق للثقافة يتضح لنا أن من يريد أن يفهم الثقافة الإسلامية فإن عليه أن يفهم مقومات الثقافة في التصور الإسلامي، والتي تتمثل فيما يأتي[1]:

١- حقيقة الألوهية في التصور الإسلامي.

٢- حقيقة الكون في التصور الإسلامي.

٣- حقيقة الإنسان في التصور الإسلامي.

٤- حقيقة الحياة في التصور الإسلامي.

٥- حقيقة العلاقات والارتباطات بين الحقائق الأربع السابقة.

أهداف البرنامج:

تنبع أهداف هذا البرنامج من مصدرين هما: **المصدر الثقافي والمصدر اللغوي**. أما المصدر الأول فهو المصدر الثقافي، الذي هو الإطار المرجعي والمحتوي الثقافي الذي يعتمد عليه البرنامج في تعليم وتدريب الطلاب على المهارات اللغوية. وبذلك يتحقق هدفان: فهم الثقافة، والسيطرة على الأداء اللغوي.

وهذا المصدر ذو مجالات أربعة هي على النحو الآتي:

المجال الأول: حقيقة الألوهية، والفرق بينها وبين حقيقة العبودية، وتشمل مفهوم الدين، ومفهوم العبادة، ومفهوم التوحيد، ومفهوم الرسل والرسالة الخاتمة، ومفهوم الكتب والكتاب الشامل. . . إلى آخره.

المجال الثاني: حقيقة الكون غيبه وشهوده، ومجالات عمل الإنسان في الكون المشهود، ومفردات الكون المشهود من ماء، وهواء، وحيوان، ونبات، وجماد. . إلخ وموقف الإنسان من الكون

(١) انظر مقومات الثقافة الإسلامية في المرجع السابق، ص٣٩ - ٨٤.

المغيب ومـفرداته كـالروح والملائكة والجن والشيـاطين وإبليس، ومنازل الآخـرة ابتـداءً بالموت والبـعث. . وصـولاً إلى الجنة أو النار.

المجـال الثالث: حـقـيقـة الإنسـان من حـيث مصـدره، ومنزلته في الكون، وطبيعته الإنسانية، ووظيـفته في الحياة، وخلافته في الأرض، وغايته في الحياة.

المجال الرابع: حـقيقة الحـياة: الدنيا بأصولهـا الاعتقادية وأصولهـا القانونية والتشـريعية، وأصـول العلم والمعرفة فـيها، وأصـول الأخلاق والسلوك، ونظمها المختلفة: السياسية والاقتصادية، والاجتماعية والفنية والأدبيـة، واللغوية والتربوية إلى آخـره، التي تقوم على هذه الأصول. **وحـقيـقـة الحـياة الآخـرة،** وطبيـعة العـلاقات والارتباطات بين الدنيا والآخرة بمنازلهـا المختلفة؛ ابتداءً بالموت، ومروراً بالبـعث والحشر والحـساب والصراط، وانتـهاءً بالنار أو الجنة.

أما المصـدر الثاني لأهداف البرنـامج: فهو المصـدر اللغوي المتمثل في فنون اللغة العربية الأربعة، ألا وهي: الاستماع مع الفهم، والكلام والتحدث، والقراءة والكتابة، والتعبير الكتابي.

ونبدأ الآن في سرد مخـتصر للأهداف المنبثقة عن كل مـصدر من المصدرين السابقين: الثقافي واللغوي.

الأهداف الثقافية:

اتساقاً مع التصور الإسلامي لمقومات الثقافة والتي تتمثل في حقائق الألوهية والكون والإنسان والحـياة، فإن مـن أهم الأهداف الثقافـية التي ينبـغي أن ينشدها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي ما يأتي[1]:

(١) علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م، ص١٢٩ - ٢٠٠.

- تحقيق الإيمان والفهم لحقيقة الألوهية والفارق بينها وبين حقيقة العبودية.
- إدراك مفهوم الدين في التصور الإسلامي.
- إدراك مفهوم العبادة في التصور الإسلامي.
- ترسيخ العلاقة بين الإيمان بالله والأخوة في الله.
- إدراك مفهوم التوحيد في التصور الإسلامي.
- إدراك العلاقات والارتباطات بين النبوية والرسالة، وبين الرسل والرسالة الخاتمة.
- إدراك مفهوم الكتب والكتاب الشامل.
- القدرة على قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظ ما تيسر منه.
- القدرة على قراءة السنة النبوية المطهرة، وفهمها، وحفظ ما تيسر من أحاديث الرسول ﷺ.
- إدراك حقيقة الكون في التصور الإسلامي.
- إدراك حقيقة الكون المشهود ومفرداته وواجبات الإنسان حياله.
- إدراك حقيقة الكون المغيب ومفرداته، وواجبات الإنسان حياله.
- فهم مصادر المعرفة والعلاقات والارتباطات بينها في التصور الإسلامي.
- فهم حقيقة الإنسان في التصور الإسلامي.
- إدراك التصور الإسلامي لمركز الإنسان في الكون.
- فهم التصور الإسلامي لوظيفة الإنسان في الحياة.
- إدراك مفهوم «الخلافة في الأرض» التي عهد الله إلى الإنسان بها.
- إدراك العلاقات والارتباطات بين استخلاف الله للإنسان في الأرض وبين تحقيق الإنسان لذاته.
- إدراك العلاقات والارتباطات بين وظيفة الإنسان في الحياة وبين غايته فيها.

- فهم حقيقة الحياة: الدنيا والآخرة، وطبيعة العلاقات والارتباطات بينهما.
- إدراك أهمية «العلم» وقيمته في إعمار الحياة.
- إدراك أهمية «العدل» كقيمة لا تعمر الحياة بدونها.
- إدراك مفهوم «الشوري» في التصور الإسلامي، والعلاقات والارتباطات بينها وبين الديمقراطية في التصورات الأخري.
- إدراك مفهوم «الإحسان في العمل» في التصور الإسلامي.
- ترسيخ ثقافة الجهاد والمقاومة.
- تأكيد الشعور بأن «الحرية» فطرة في الطبيعة الإنسانية.
- تأكيد الشعور بأهمية «الوحدة» في التصور الإسلامي.
- إدراك مفهوم «التغير الاجتماعي» في التصور الإسلامي.
- إدراك الفوارق بين القرآن والسنة، وبين التراث الإسلامي، وبين التراث الإنساني.
- ترسيخ الشعور بأهمية استخدام اللغة العربية في التفكير والتعبير والاتصال، باعتبارها لغة الإسلام المقدسة.
- إدراك مفهوم «الثقافة ومقوماتها» في التصور الإسلامي.
- إدراك الفوارق بين «عالمية الإسلام» وبين «العولمة».
- ترسيخ مفاهيم العدل والسلام في عقول المتعلمين.
- فهم معني «البيئة» في التصور الإسلامي، وترسيخ ثقافة المحافظة عليها.
- إدراك أهمية التفكير العلمي وفهم مناهجه والتدرب على أساليبه.
- فهم التصور الإسلامي «للنظام السياسي» والتدرب على أساليبه.
- فهم التصور الإسلامي «للنظام الاقتصادي» والتدرب على أساليبه.
- فهم التصور الإسلامي للنظام الاجتماعي والتدرب على أساليبه.
- فهم التصور الإسلامي «لنظام الأسرة» وممارسته.

- فهم مكانة الفن والأدب في التصور الإسلامي وتقريرهما شعوراً وممارسة.
- إدراك التصور الإسلامي للفوارق بين الشخصية القوية الكادحة وبين الشخصية المترفة.
- إدراك طبيعة المجتمع ومكوناته في التصور الإسلامي.
- فهم التصور الإسلامي للنظرية التاريخية.
- فهم المدخل الحضاري للتربية والتعليم في التصور الإسلامي.
- إدراك مفهوم «المسئولية الاجتماعية» في التصور الإسلامي.
- فهم حقوق الإنسان في الإسلام وممارستها.

الأهداف اللغوية:

على اعتبار أن الجمهور المستهدف في هذا الموضوع من الدارسين الذين تعدوا ما يوازي المرحلة الإعدادية، أي أنهم فوق الخمسة عشر عاماً من العمر، وأنهم قد تعرفوا على الأصوات العربية، لذلك فإن التركيز هنا سوف يكون على فهم المسموع والمقروء، وسلامة الحديث والكتابة، وذلك على النحو الآتي:

١- قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها.

٢- قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة العربية، والتحدث مع الناطقين بها في سلامة ووضوح.

٣- قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية المعاصرة بدقة وفهم.

٤- قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بوضوح، وجمال.

٥- إدراك خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم[١].

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، جامعة أم القري، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، (١٨)، ص١١٧.

٦- إدراك العلاقة الخاصة بين اللغة العربية وبين الثقافة الإسلامية.

ونفصل الأهداف الخاصة بكل مهارة من المهارات الأربع الرئيسة للغة فيما يأتي:

أ- أهداف الفهم الجيد للمسموع:

نتوقع أن يكون الطلاب قد سيطروا من قبل على مهارات تعرف الأصوات العربية، وميزوا بين الأصوات المتشابهة، وأدركوا القيم الصوتية للأصوات عندما تتجاور في حالات الإدغام والإخفاء، وتعرفوا ألفي الوصل والقطع، والشدة والتنوين إلخ.

ومن هنا تصبح أهم أهداف فهم المسموع على النحو الآتي:

١- يقدر قيمة الاستماع ويأخذ حديث الآخرين مأخذ الجد.

٢- يفهم دلالات الألفاظ والتراكيب.

٣- يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

٤- يميز بين النغمات الصوتية، ويستخلص المعني من نغمة الصوت.

٥- يستكمل الفراغات في الجمل المسموعة بكلمات مناسبة.

٦- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغير حركاتها.

٧- يمثل الأداء أو يقوم بحركات تجسِّم التعبير المسموع.

٨- يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع القافية السابقة.

٩- يعيد سرد القصة أو الحدث الذي استمع إليه، مع وصف الشخصيات أو المشاهد ذات الأثر القوي في كل منهما.

١٠- يصنف المواقف أو الأحداث التي استمع إليها على أساس الخاصية المشتركة في كل منها.

١١- يتنبأ بالنتائج المحتملة نتيجة الاستماع إلى أحداث متسلسلة.

١٢- يفهم أهداف المتكلم ويدرك وجهة نظره.

١٣- يميز بين الحقائق وبين الأحكام الشخصية للمتكلم.

١٤- يستنتج الأفكار، ويصل إلى المعاني الضمنية التي لم ترد مباشرة في الحديث المسموع.

١٥- يقوِّم الكلام المسموع من حيث صحة الأسلوب، ومستوي الإلقاء ومنطقية العرض، وجمال المبني والمعني، واتساق المعاني مع التصور الإسلامي للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة[1].

ب- أهداف مهارة الكلام:

يهدف هذا البرنامج إلى إقدار الدارس على إجادة مهارة الكلام، ويتم ذلك إذا تحققت فيه الأهداف الآتية:

١- فهم عناصر النظام الصوتي للغة العربية، واستخدامها في نطق الأصوات، وإيقاع النبر والتنغيم.

٢- القدرة على تركيب الكلمات والجمل وتشكيلها واستخدامها في الكلام بكفاءة.

٣- تنظيم الأفكار في وحدات لغوية منطوقة.

٤- استعمال إشارات ما وراء اللغة مثل تعبيرات الوجه والإشارات اليدوية والجسمية.

٥- القدرة على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات والتعابير والجمل.

٦- مراعاته لنوعية المستمعين وميولهم ومستوياتهم الفكرية واهتماماتهم.

٧- يختار المحتوي اللغوي المناسب لنوعية المستمع وللسياق الثقافي.

٨- يفهم أن «النَّظْم» في الكلام تعبير عن معني موجود لديه بألفاظ مناسبة.

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، ص٦٥ -٧٨.

٩- يختـار أنسب الطرق للكلام أو الحـديث بما يتناسب مع أهداف الكلام، ومحتواه، ونوعية المستمع[١].

جـ- أهداف مهارة القراءة:

تهدف القراءة في هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية في الدارس:

١- القراءة من اليمين إلى الشمال، والانتقال من سطر لآخر بسهولة ويسر.

٢- يعـرف الرمـوز الكتابيـة (الحـروف، والحـركات)، وربطهـا بدلالاتهـا الصوتية.

٣- تعرف المفردات والجمل منفردة، وفي السياقات المختلفة.

٤- تحليل الكلمات إلى أصواتها الجزئية.

٥- إدراك المعنى عندما تتغير التراكيب.

٦- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الجزئية التابعة لكل منها.

٧- فهم علامات الترقيم، ومواقعها في الجملة، ووظيفة كل منها، ودلالتها الصوتية والمعنوية.

٩- القراءة جهراً مع حسن الإلقاء.

١٠- القراءة سرا بسهولة وبالسرعة المناسبة.

١١- استنتاج المعنى العام أو الموضوع الرئيسي الذي يدور حوله النص.

١٢- التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.

١٣- تحليل النص وإدراك العلاقات والارتباطات بين جزئياته.

١٤- الوقوف على جـوانب القوة وأسبابهـا وجوانب الضعف وأسبـابها في النص المقروء.

١٥- فهم الإطار المرجـعي الأيديولوجي أو الثقافي الذي ينتـمي إليه النص المقروء.

---

(١) المرجع السابق، ص٩١ - ٩٢.

١٦- تقويم المقروء في ضوء مجموعة من المعايير الموضوعية من أهمها:

- سلامة الأسلوب - صحة المعاني
- تكامل المعاني - منطقية العرض
- جمال المعاني والمباني
- اتساق المعاني مع التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة.

د - أهداف مهارة الكتابة

تتدرج مهارات الكتابة بين ثلاث مهارات، ابتداء بالسلامة ومروراً بالوضوح ووصولاً إلى الجمال؛ لذلك فإن أهم أهداف السيطرة على مهارة الكتابة ما يأتي:

١- كتابة الحروف منفصلة، ثم متصلة داخل الكلمة، بطريقة سليمة وواضحة.

٢- كتابة الكلمات منفصلة، ومتصلة داخل الجملة بطريقة سليمة وواضحة.

٣- كتابة الجمل داخل الفقرة بطريقة سليمة وواضحة.

٤- كتابة الفقرات داخل الموضوع بطريقة سليمة وواضحة.

٥- كتابة علامات الترقيم بطريقة سليمة وفي أماكنها المناسبة.

٦- القدرة على الكتابة بخط النسخ أولاً بطريقة سليمة وواضحة.

٧- القدرة على الكتابة بخط الرقعة ثانياً بطريقة سليمة وواضحة.

المحتوى الثقافي واللغوي:

أولا: المحتوى الحضاري واللغوي

في هذا البرنامج تتم معالجة المهارات اللغوية من خلال الموضوعات الثقافية. ويتطلب ذلك تناول الموضوعات المتصلة بالحقائق الثقافية الأربع ألا وهي: حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة. ويتم ذلك بحيث يكون القرآن والسنة هما المرجع الذي نستمد منه أصول الاعتقاد، وأصول الحكم والتشريع، وأصول العلم والمعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك. وحول هذه

الأصول تدور متـغيرات الحياة - في الأسرة والنادي، والشـارع والسوق، والمدرسة والجامعة، مع الماء والهواء، والشجر والدواب، والجبال والبحار. . . إلخ - حسب ظروف المكان والزمان، وحاجة الناس في كل زمان ومكان.

ففي **حقيقـة الألوهية** يمكن تناول موضـوعات كثيـرة، ولكن ربما كان من أهمها ما يأتي:

- مفهوم الألوهية في التصور الإسلامي.
- مفهوم العبودية في التصور الإسلامي.
- مفهوم الدين.
- مفهوم العبادة.
- مفهوم التوحيد وعلاقته بالحرية الإنسانية.
- مفهوم الشرك وعلاقته بالظلم والاستبداد.
- مفهوم النبوة والرسالة، والرسالة الخاتمة.
- مفهوم الكتب والكتاب الشامل.
- حفظ وفهم بعض الآيات والسور والأجزاء من القرآن الكريم.
- حفظ عشرات من الأحاديث النبوية الشريفة.

وفيما يتصل **بحقيقة الكون** يمكن تناول موضوعات كثيرة ربما كان من أهمها ما يأتي:

- حقيقة الكون في التصور الإسلامي.
- الكون المشهود ومفرداته وواجبات الإنسان حياله.
- الكون المغيب ومفرداته وواجبات الإنسان حياله.
- الكون هو المصدر الثاني للمعرفة بعد الوحي.
- إبليس والشياطين.
- الجن في التصور الإسلامي.

- الروح في التصور الإسلامي.

- الملائكة في التصور الإسلامي.

- مفردات الملأ الأعلى في التصور الإسلامي... إلخ.

وفيما يتصل **بحقيقة الإنسان**، فيمكن تناول موضوعات كثيرة ربما كان من أهمها ما يأتي:

- حقيقة الإنسان في التصور الإسلامي.

- آدم عليه السلام وقصة البشرية الأولى.

- الأمانة التي تحملها الإنسان.

- وظيفة الإنسان في الحياة.

- الاستخلاف في الأرض.

- مركز الإنسان في الكون.

- غاية الإنسان في الحياة.

- مفهوم «النفس» في التصور الإسلامي.

- مفهوم «الشخصية» في التصور الإسلامي.

- مفهوم «الهوية» في التصور الإسلامي.

- وظيفة الإنسان «الإعمار» وليس «الإرهاب والإفساد»... إلخ.

أما ما يتصل **بحقيقة الحياة الدنيا والآخرة**، فربما كان من أهم الموضوعات التي يجب التركيز عليها ما يأتي:

- العلاقة بين الدنيا والآخرة.

- العلم وقيمته في إعمار الحياة.

- العدل وقيمته في إعمار الحياة.

- مفهوم «الشورى» في التصور الإسلامي.

- الإحسان في العمل في التصور الإسلامي.
- ثقافة الجهاد والمقاومة.
- مفهوم «الحرية» في التصور الإسلامي.
- أهمية وحدة الأمة.
- مفهوم «المجتمع» في التصور الإسلامي.
- مفهوم «الهوية» في التصور الإسلامي.
- مفهوم التغير الاجتماعي في التصور الإسلامي.
- القرآن والسنة بين التراث الإسلامي والتراث الإنساني.
- مفهوم الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي.
- عالمية الإسلام والعولمة.
- مفهوم «البيئة» في التصور الإسلامي.
- اللغة العربية في التصور الإسلامي.
- التفكير العلمي ومناهجه.
- «النظام السياسي» في التصور الإسلامي.
- «النظام الاقتصادي» في التصور الإسلامي.
- «النظام الاجتماعي» في التصور الإسلامي.
- «نظام الأسرة» في الإسلام.
- «مكانة الفن والأدب» في التصور الإسلامي.
- «الشخصية المترفة» و «الشخصية الكادحة».
- «النظرية التاريخية» في التصور الإسلامي.
- «المسئولية الاجتماعية» في التصور الإسلامي.
- حقوق الإنسان في الإسلام... إلخ.

ثانيا: المحتوي اللغوي

يتم التدريب على المحتوي اللغوي الآتي من خلال المحتوي الثقافي سالف الذكر. على أن يتم التركيز في المحتوي اللغوي على التدريب على الاستماع ومهاراته؛ وعلى الكلام ومهاراته، وعلى القراءة ومهاراتها، وعلى الكتابة ومهاراتها، وخاصة تلك التي تم النص عليها في الأهداف اللغوية. وفي كل الأحوال ينبغي مراعاة ما يأتي:

١- كلما كان النص الثقافي قد صيغ في صورة حوارية كان أفضل بالنسبة للدارسين.

٢- لا بأس من الاستعانة بمفردات اللغة الضرورية التي لم ترد في النصوص، وكذلك التراكيب الشائعة؛ حتي يتمكن الدارس من تكوين مادة تواصلية يستطيع استخدامها في التعبير عن نفسه في المواقف الحياتية المختلفة.

٣- التركيز على تدريب الطلاب على نظام الاشتقاق في اللغة العربية؛ حيث إن ذلك يمكن الطالب من أن يشتق من الجذر الواحد كثيراً من المفردات التي تعينه على التعبير في المواقف المختلفة، وعلى تكوين حصيلة لغوية وثقافية مناسبة.

٤- الاستفادة من الثروة اللفظية المتصلة بلغة العبادة التي يجيدها الدارسون بحكم أنهم مسلمون، مثل الصلاة، والزكاة، والحج، والصوم والإيمان والكفر، والجنة والنار، وآية، وسورة، وجزء، والصدقة، والحلال والحرام، وأسماء الله الحسني، وأسماء الرسل، وأحوال الأسرة كالزواج والنكاح والطلاق، والزوج، والزوجة، والبنين والبنات... إلخ[1]. وذلك لتوسيع قاموسهم اللغوي.

---

(١) يوسف الخليفة أبو بكر، «نحو منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل فهم القرآن الكريم» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ - ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م، ص٩.

٥- تدريب الدارس على قواعد اللغة العربية البسيطة والضرورية، والتي يحتاج إليها الطلاب لاستكمال معرفتهم بنظام اللغة العربية النحوي والصرفي، كما وردت في النصوص دون اصطناع. ومن المفيد أن يتدرج التعليم من الجملة البسيطة التي تتكون من مبتدأ وخبر، وفعل وفاعل، ثم تمدد بالعطف والصفات والإضافة. على أن ينتقل التعليم من الجملة البسيطة إلى المركبة. وعلى أن تكون البداية دائماً بالمحسوسات قبل الانتقال إلى المجردات.

طريقة التدريس:

اعتمدت مناهج تعليم اللغات الأجنبية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر على **طريقة القواعد والترجمة**، التي تقوم على أساس أن اللغة نظام من القواعد، وأن الإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة. فالمدرس ينطلق من القواعد النحوية التي يكلِّف الدارس بحفظها. وبذلك فإن الدرس عبارة عن نص أو مجموعة من النصوص التي يتدرب الدارس على ترجمتها بادئاً بالمفردات، ثم الجمل، ثم النصوص كاملة. ويلاحظ أن التركيز هنا على القراءة والكتابة والترجمة.

ثم جاءت **الطريقة المباشرة** كرد فعل لطريقة النحو الترجمة مع بداية القرن العشرين في أوروبا ثم في الولايات المتحدة. وقد ظهرت هذه الطريقة اعتماداً على نظرية بافلوف وأنصاره في الارتباط الشرطي. التي تري أن الطريقة التي يتعلم بها الدارس اللغة الثانية تشبه الطريقة التي يتعلم الطفل بها لغته الأم.

ومعني هذا أن الدراسة الواعية المبرمجة لقوانين اللغة ليست شرطاً ضرورياً لاكتساب أو تعلم لغة معينة. وفي هذا الصدد يقول أحد علماء اللغة: «إن تلقين قوانين اللغة للمتعلم تعد تدخلاً غير مشروع في وظيفة الدماغ في تعلم اللغة»[١].

وفي هذه الحالة تدرس اللغة أصواتاً وجملاً في مواقف طبيعية؛ ترتبط فيها الرموز اللغوية بمدلولاتها الواقعية، وعن طريق تجسيد الفعل من المعلم، أو لعب

---

(١) عبدالمنعم الناصر، مرجع سابق، ص٣٦.

الدور من الطلاب، وعن طريق ربط الكلمات والجمل بمدلولاتها من البيئة الطبيعية، أي الربط المباشر بين الاسم والمسمى. وقد ترتب على هذا اعتبار الترتيب الطبيعي لمهارات اللغة هو: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة[١].

ثم شاعت بعد ذلك **الطريقة «البنيوية أو التركيبية»** خلال الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين تحت تأثير سكنر. وهذه الطريقة تقوم على تأكيد العلاقة بين السلوك والتدريب على تكوين العادات. وقد اعتمدت هذه الطريقة على تلقين المتعلم مختلف التراكيب النحوية في اللغة، واتباع أسلوب تكرارها كلاماً وكتابة، من أجل إيجاد عادات كلامية، وبناء سلوك لغوي مركّز عند المتعلم[٢]. ويلاحظ أن هذه الطريقة قد اعتمدت في كثير من مداخلها على الطريقة المباشرة، كما يلاحظ تركيزها على الاستماع والكلام أكثر من القراءة والكتابة. ومن معطف هذه الطريقة ظهرت الطريقة السمعية الشفوية لتلبية حاجة الجنود الأمريكان الذين بدأوا في الانتشار في العالم بعد الحرب العالمية الثانية.

ثم ظهرت **الطريقة التوليدية التحويلية لتشومسكي** في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، وشاعت في الستينيات والسبعينيات. وانتقدت النظرية البنيوية السلوكية لسكنر. وبنت مفاهيمها على أساس أن اللغة ظاهرة معرفية. وأن النظام اللغوي انعكاس لنمط عمل الفكر الإنساني وأن الفهم الواعي لنظام اللغة شرط لإتقانها. وأن المعرفة اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. وأن المتعلم يستطيع أن يستنبط بفكره قواعد اللغة وقوانينها عن طريق التعرض إلى مجمل البنى اللغوية. وأن المتكلم أو الكاتب النموذجي يستطيع أن يستخدم عدداً غير محدود من الجمل باستعمال عدد محدود من العناصر اللغوية. فاللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة[٣].

---

(١) عبدالمنعم الناصر، في «تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع حلقة نقاش في كلية الآداب بجامعة فيلادلفيا بالأردن، عمّان، ٨ كانون الثاني ١٩٩٧، ص٣٦.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق جـ١، ص٣٦٠.

(٣) انظر: على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص ١٦٧.

والأساس الأول لهذه الطريقة يعود إلى نظرية «النَّظْم» عند الإمام عبدالقاهر الجرجاني في القرن الرابع الهجري الذي استخرج من كلمتي (انطلق زيد) عدداً هائلاً من الصيغ[1] حيث يتم توليد المعاني النحوية الكثيرة من ألفاظ قليلة وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة، وبإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق، مما يولِّد المعاني النحوية المختلفة.

ما الطريقة الأكثر ملاءمة لهذا البرنامج؟

أنا من المؤمنين بأن كل موقف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقع على ظهر هذه البسيطة هو موقف متفرد رغم القواسم المشتركة بين المواقف؛ لذلك فالموقف الأنسب لتدريس هذا البرنامج هو ما تتوفر فيه الشروط الآتية:

١- المعلم الرشيد. الذي تتوافر فيه الكفاية اللغوية والثقافية والمهنية، الذي يستطيع أن يخطط للبرنامج، وللموقف التعليمي، ويُعد المادة التعليمية المناسبة، ويختار الطريقة الجيدة والمناسبة للظروف البشرية والمكانية والزمانية التي يعيشها هو وطلابه.

٢- الطريقة الأفضل هي الأنسب لنوعية المعلم، ونوعية الطلاب، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها، فربما كانت طريقة النحو والترجمة هي الأنسب لمن سيعملون بالترجمة في المجالات الأكاديمية؛ وربما كانت الطريقة المباشرة هي الأنسب لمن سيعملون في مجالات المقاولات والصناعة والتجارة والسياحة والطب والتمريض ومن يريدون التواصل في المحيط الاجتماعي للغة التي يتعلمونها. وربما كانت الطريقة السمعية الشفوية هي الأنسب لجنود الغزو والاحتلال، وقوات الحماية المنتشرة في جميع أرجاء العالم، وربما كانت الطريقة التوليدية التحويلية التي تسمي أحياناً بطريقة المعرفة هي الأنسب لمن يتعلمون اللغة العربية من أجل الاستمرار في الدراسة والبحث على مستويات أعلى، وكذلك في برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولمثل هذا البرنامج الذي نحن بصدده.

٣- قبل البداية في تخطيط هذا البرنامج لابد من عمل دراسة عن الخلفيات اللغوية للدارسين، والاستفادة من نتائجها في تخطيط البرنامج وتدريسه.

(١) عبدالقاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، د. ت، ص٣٠٢.

ومن الضروري أيضاً تصـنيف الدارسين إلى مستوياتهم في اللغـة العربية لنعرف من منهم المبتدئ والمتـوسط والمتقدم، وتقسيمهم إلى مـجموعات متقاربة، وتكييف المنهج بالطريقة التي تساعد المعلم كما تساعد الدارسين في تحقيق الأهداف المنشودة.

٤- لابد من عمل دراسة تقابلية بين الـلغة العربية ولغة الدارسين الأولي أو الأم؛ لذلك فـمن غيـر المناسب أن يوضع منهج واحـد وطريقة واحـدة للتـدريس لأنواع مخـتلفة من الدارسين مـهما كـانت لغتـهم الأولي أو لغاتهم الأم؛ لما يحدثه التداخل بين اللغتين على مجمل عملية تعلم اللغة العربية. وبدون هذا فلن نفلح في إبعاد تأثير اللغة الأولي في تعليم اللغة العربية. وعلى الجـانب الآخر فإن ذلك قد يفيدنا في استـغلال العناصر التي تساعـدنا في تعليم العربيـة كالقدرة على تقليـد الأصوات، وإدراك وظائف المفــردات المتـشـابهـة في كلـتـا اللغـتين، وكـذلك المـفـاهيم المشتـركة. . .إلخ وهكذا فإن مـعرفة المعلـم بلغة الطلاب سوف تبـصره بنظامهـا الصوتي والصرفي والإعرابي، وبذلك يكون أقـدر على المقارنة والاستنتاج ومساعدة طلابه بطريقة فعالة[1].

إن تعلم العربية للناطقين بلغات أخري تنطوي على اتجاهين متعاكسين - كما قال أحد الخبراء -؛ فأنت حينما تعلم العربية للناطق بغيرها، فإنك تجتهد كي تُحِلَّ نمطاً لغويًّا يختزن مجـموعة من العلاقات والقيم والأفكار مـحل نمط لغوي مغاير يختزن أيضاً نصـيبه من النظم المختلفة؛ ولذلك فإن مهـمة المعلم هي القبض على ماهية المُزاح كي يقرر مدي تقاربه أو تفارقـه مع ما أحله في شبكة استقبال المتلقي، وكي يحدد أكثر المنهجيات قرباً من مزاج المتعلم ونمط تفكيره[2].

٥- اختيار المفردات والتراكيب المناسبة كمًّا وكيفاً لبرنامج تعليم اللغة العربية من خلال الثـقافة الإسـلامية. والجـدير بالذكر هنا ضـرورة الرجوع إلى

---

(١) على محـمد القاسمي: اتجـاهات حديثة في تعليم العـربية للناطقين باللغات الأخرى، جـامعـة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م، ص٨٢-٨٣.

(٢) غسان عبدالخالق، في ندوة كلية الآداب بجامعة فيلادلفيا، عمّان، مرجع سابق، ص٥٩.

قوائم المفردات التي حصرت المفردات الأكثر شيوعاً في النصوص الثقافية المعاصرة. وربما كانت المفردات الأكثر مناسبة للبرنامج الحالي هي المفردات التي كثر ورودها في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف؛ حيث إن هذه المفردات هي الأقرب إلى أذهان الدارسين المسلمين الذين يحفظون كثيراً من سور القرآن وآياته ويقرأونها في الرسم العثماني للمصحف، ربما دون فهم لمعاني الكثير منها.

٦- لابد من استخدام اللغة العربية الفصيحة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث إنها تكون أساساً مشتركاً لكل اللهجات المحلية العربية. ولا يجوز تقييد المتعلمين بلهجة أو لهجات محلية معينة مهما كانت المبررات.

٧- الطريقة التي يجيدها المعلم أولي في الاستخدام من الطريقة الأكثر مناسبة للدارسين، إذا كان المعلم لا يجيدها.

٨- اصطناع البيئة الثقافية اللغوية لحل عقدة الازدواجية اللغوية بين ما يدرسه الطالب داخل حجرة الدراسة وبين ما يجدونه خارجها. ولا بأس من الاستفادة بفكرة «**الحي العربي**» التي نادي بها الدكتور نهاد الموسي، ومجملها أن نهيئ للدارسين من وسائل التعرض للعربية والتمرس بها ما يمكنهم من تعلمها في سياق وظيفي حي؛ وذلك بأن نصمم نموذجاً مصغّراً لدورة اللغة في حياتنا. وفي إطار هذا النموذج يتعلم الدارسون العربية في مناخ لغوي متكامل، وتتاح لهم فرص التواصل الحقيقي، وذلك بأن ننفذ البرنامج في «حي عربي» أو في مبني يكون نموذجاً كاملاً لوجوه استعمال اللغة في وظائفها. بحيث يبدأ الدارس بمدخله فيلقي التحية، ويطلع على دليل المبني، وقد ينتقل إلى حديث شرب القهوة في الصباح، وقراءة الصحيفة، أو الاستماع إلى نشرة الأخبار، ثم يتحول إلى نموذج لبنك، وآخر لمكتب بريد، وثالث لمكتب طيران، ومركز لمصادر التعلم، وقد يحضر الدرس، ثم يخرج منه للاستماع إلى ندوة، أو متابعة مسلسل ناطق بالعربية الفصيحة أو مسرحية أو قصيدة مغنّاة... إلخ، إن تصميم مبني المدرسة أو المعهد الذي تُعلّم فيه العربية

على هذا النحو من شـأنه أن يكسّر الحاجز بين مـا يدرسه الدارس داخل حجرة الدراسة وبين ما يراه ويسمعه ويمارسه خارجها[1].

٩- **طريقة النَّظْم** للإمام عبـدالقاهر، والتي ظهرت باسم **الطريقة التـحويلية التوليدية** على يد تشومسكي **هي الطريقة الأكثر مناسبة لبرنامج تعليم اللغة العربية من خلال الثقافة الإسلامية في تقديري**. وبذلك فإن الاطلاع المكثّف على النصوص والتعـابير التي لها صلة بحقائق التـصور الإسلامي للألوهيـة والكون والإنسان والحيـاة يعتـبر مـفيداً، على أن يتـرك للفكر الإنساني المبـدع بطبيعتـه اكتشـاف قوانين اللغة التي يتلقـاها المتعلم، مع الابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب تلقين القواعد النحوية بطريقة مباشرة.

١٠- ويمكن وضع طريقة «النَّظم» أو الطريقة التحويلية التوليدية في خطوات على النحو الآتي:

أ- تتميز اللغات الحية بأنها محكومة بنظام ثابت، وبذلك فإن تعلم اللغة هو عملية إدراك عقلي واعٍ بنظامها. لذلك يبدأ الدرس بشرح القواعد المقررة بالاستنتاج من خلال نص مناسب، ثم ضرب الأمثلة عليها.

فمع المبتدئين يبدأ التعليم بأساسيات التـراكيب العربية وخصائصها من خلال جمل بـسيطة يتـعرف الدارس من خـلالها أجزاء الجـملة الفعـلية وأجزاء الجـملة الاسمية، ويفرِّق بين المذكّر والمؤنّث، والمفرد والمثنّى، والجمع، وأنواع الجمع. وفي المسـتوى المتـوسط يدرس أحـوال الجملة الاسـمـية مع كـان، ومع إن، ونواصب المضارع، وجوازمه، والأفعال الخمسة، والأسماء الخمسة، وتمييز العدد... إلخ.

وفي كل الأحـوال يتدرج التـعليم من الجـملة البسـيطة إلى الجـملة المركّبـة. ويستعين المعلم بالصور والرسومات، ويبدأ بالمحسوسات قبل الوصول إلى المجردات.

ب - في الدروس الأولى لا بأس من استـخدام المدرس للغة وسـيطة لشرح القواعد المقررة وتوضيح أبعاد النظام اللغوي.

جـ - الخطوة الثالثة هي التدريب على القـواعد من خلال الأمثلة والنصوص المناسـبة، وذلك لتدريـب الدارس على الاستخـدام الواعي للقـاعدة في

(١) نهاد الموسى في ندوة كلية الآداب بجامعة فيلادلفيا، عمّان، مرجع سابق، ص٢١-٢٢.

مواقف جـديدة. وينبغي أن تكون التـدريبات شاملة للمـهارات الأربع: الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة.

د- **طريقة النَّظْم أو النحو التحويلي** تشبه الطريقة التي تسمي «بالقياسية» التي تقوم على فهم القاعدة والتطبيق بالقياس عليها. والتدريب عليها من خلال النصوص يشبه الطريقة الاستنتاجية؛ ولذلك فإن تعلم اللغة العربية من خلال هذه الطريقـة يتم من خلال الممارسة الواعيـة للغة؛ وليس من خلال التدريب الآلي عليها كما في الطريـقة المباشرة. فالتعليم هنا تحويل للنظام النحوي إلى لغة حية في مختلف المواقف.

هـ - لابد أن يدرك المعلم أن الدارسين مخـتلفون في القدرات وفيـما يملكون من إمكانيات ثقـافية. فهم وإن كانـوا جميعاً يدركـون نظام اللغة، إلا أن منهم من تسـاعده قدراته الذهـنية على توليد المـعاني النحوية فـي معظم المواقف الجـديدة، ومنهم من تقف به قـدراته دون ذلك، فـهم كلاعـبي الشطرنج، كلهم يعرفون النظام، ولكن بعضهم فقط من يستطيع استخدامه بإبداع في المواقف المفـاجئـة. وعلى هذا فـإن توقع الخطأ من الدارس في التحدث أو في القراءة أو الكتابة أمر وارد، لذلك يفضل عدم تصويب كل خطأ بطريقة فـورية، وإنما تصوب الأخطاء الشـائعة لدي الجمـاعة من آن لآخر، مع العناية بالتدريب الفردي لذوي الحالات الخاصة[1].

و - باختصار يبـدأ الدرس بفهم القواعد النحوية الجديـدة، ويتدرب عليها من خلال أمثلة وتراكـيب مناسبة، ثم ينتهي الدرس بالممارسة، اسـتماعاً وكلاماً، وقراءة وكتابة من خلال النصوص الثقافية المناسبة.

ز- الكتب التي تؤلف وفق هذه الـطريقة تبـدأ بعرض النصـوص الثقـافيـة المناسبة، ثم تحللها لاستنتاج القواعد الجديدة، ثم تدرب عليها من خلال الأنشطة السـمعـية، والكلامـية، والقـرائية والكتـابية، وبذلك يتـمكن الدارسون من استخدام اللغة العربية في التفكير والتعبير والاتصال.

---

(١) انظر رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغـة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، الجزء الاول، ص٤٠٠ - ٤٠٤.



الفصل التاسع

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء



الفصل التاسع

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

- كيف نتعرف على الأخطاء؟
- كيف نحلل الخطأ؟
- كيف نعالج الخطأ؟
- للإجابة عن هذه الأسئلة هناك مدخلان: **مدخل التقابل اللغوي ومدخل تحليل الأخطاء.**

أولا: مدخل الدراسات التقابلية بين اللغات .

هذا المدخل يؤكد ضرورة إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة؛ للتعرف على ما يجب تقديمه لدراسي اللغات الأجنبية؛ كأن نجري دراسة بين الإنجليزية والعربية - مثلا - لنعرف ما يجب أن نقدمه من كل منهما للناطقين باللغة الأخرى. ويقوم **مدخل الدراسات التقابلية بين اللغات** على أساس أن التحليل التقابلي متنَبِّىء بطبعه، ومبنى على افتراض ما يعرف فى علم النفس بالتداخل اللغوى Linguistic Interference.

ولكن ليس كل ما نتوقع نظريا يقع بالفعل. .

كما أن هناك مشكلات لغوية تواجه الدارسين لم تكن فى حسباننا، ولم نتوقع حدوثها عن طريق التحليل التقابلى.

فأسلوب التعليم والدراسة والتعود والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة... كل هذه الأمور لها أثرها فيما يواجه الدارسين من مشكلات.

ثانيا: مدخل تحليل الأخطاء:

فعن طريق تحليل الأخطاء نستطيع إن نتعرف حقيقة المشكلات التى تواجه الدارسين أثناء تعلمهم.

ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها.

مدخل التقابل اللغوي:

«إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها، مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس».

«إن سهولة أو صعوبة تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة للدارس تنبئ عنها المقارنة المنتظمة بين لغته واللغة الأجنبية»[1].

لكن البحوث الخاصة بتعليم اللغات لم تستفد بصورة منظمة من هذه الفرضية حول تأثير عادات اللغة الأصلية للدارس في تعلمه اللغة الأجنبية.

إن الدارسين الكبار للغة الأجنبية يميلون إلى نقل صيغ لغاتهم، وثقافتهم، ومعانيهم، وتوزيعها في تلك اللغات والثقافات إلى اللغة والثقافة الأجنبيتين، عندما يحاولون التحدث باللغة الأجنبية، وعندما يحاولون فهم المتحدث بها من أهلها.

أهمية المدخل التقابلي للمعلم:

- الدارس للغة الأجنبية يجد العناصر المشابهة للغته الأصلية سهلة يسيرة، في حين يصعب عليه العناصر المختلفة عما في لغته.
- يتعرف الخبراء والمعلمون الذين يعدون مقارنة بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية على المشكلات التعليمية للدارسين على نحو أفضل.......

---

(١) محمود إسماعيل صيني: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، وعمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

ومن ثمَّ:

- يمكنهم اتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها على نحو أفضل.
- يدركون المشكلات اللغوية التي يصعب التعرف عليها من غير هذا السبيل
- يعتبر المعلم خبيرا في تقويم مواد دراسيـة والتعرف على مدى مناسبتها قبل اعتمادها للاستخدام.
- يمكنه رؤية ما إذا كان الكتـاب المقرر يعرض الأنماط اللغوية والثقافيـة للغة المراد دراستـها أم لا، كـما يمكنه الحكم مـا إذا كانت الكتب تعـرض نظم اللغة بصـورة منطقية، أم تعـرضها بصـورة متفـرقة ومخـتلطة ولا يجمع شتاتها جامع.
- يمكنه- كذلك - أن يتأكد من أن الكتـاب يعطي تركيزا خاصاً على الأنماط ذات الصعوبة الناشـئة من اختلافهـا عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس الأصلية.
- يستطيع التعرف على الكتاب أو الكتب التي تركز على الأنماط المتشابهة بين اللغة الأجنبيـة ولغة الدارس أو الدارسين الأصلية، وأن هذا - في الواقع - غير مثمر في تعليم اللغات الأجنبية.
- إن الخبراء والمعلمين لا يستطيـعون أن يعدوا كتباً دراسية ولا مـواد تعليمية متطورة تفي بحـاجات نوعيـات خاصة من الدارسين إلا إذا أعـدوا دراسة مقارنة بين اللغـتين والثقافتين؛ الأصلية الخاصـة بالدارسين والأجنبية التي يودون تعلمها.
- تساعد الدراسـة التقابلية المعلمين والخبـراء في إضافة تمرينات وأنشطة إلى الكتب والمواد الدراسـية المعـدة من قبل، وذلك لإثراء هذه المادة، ولـسد الثغرات التي قد توجد بها.
- يستطيع المعلمون والخبراء المدركون للعناصر المتشابهة والعناصر المختلفة بين اللغتين والثـقافتين (الأصلية والأجـنبية) أن يحددوا مـشكلات التعلم وأن يصلوا إلى عـلاجهـا بدقة وسـرعة. كـما أنهم يسـتطيعـون أن يلاحظوا التحريفات المحددة في مجالات الأصوات، والتراكيب، والأنماط اللغوية، والبدائل التي يستعملها الدارس.

- إن المقارنات بين اللغة الأصلية للدارس وبين اللغة الأجنبية، تجعل المعلم يقف على الصعوبات التعليمية، كما تعينه المقارنة في تصميم الاختبارات الخاصة بجوانب تلك الصعوبات، وحل المشكلات اللغوية.
- تمهد الدراسة المقارنة الطريق للمعلمين والخبراء في النظر إلى قواعد اللغة - بوصفها أبنية نحوية - والى مقارنة البنية النحوية للغة الأجنبية مع بنية اللغة الأصلية، بهدف اكتشاف المشكلات التي تواجه دارس اللغة الأجنبية؛ ونستطيع أن ندرك من نتائج هذه المقارنة ما يلزم اختباره وما لا يلزم، كما أنها تمكنه من وضع الاختبارات التي تكشف له على نحو واضح مدى اجادة الدارس للبنية النحوية للغة الأجنبية.
- الدراسة المقارنة تمكن المعلمين والخبراء من إجراء المقارنة بين مفردات اللغة الأصلية ومفردات اللغة الأجنبية، واكتشاف الصعوبات اللفظية التي تواجه الدارس، وكذلك المشكلات الدلالية.
- إن الدراسة التقابلية بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية تمكننا من الوقوف على المشكلات الحقيقية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ومن ثَمَّ الواجب تناولها من خلال البحوث العلمية.
- الدراسة التقابلية بين اللغتين والثقافتين الأصلية والأجنبية، تعين الخبراء والمعلمين والدارسين على فهم الاختلافات بينهم، ذلك أن نمطا سلوكيا معينا قد يحمل معنى لدى الدارسين يختلف عما يفهمون في ثقافتهم الأصلية، وحينئذ لن يقعوا في الخلط وسوء الظن وسوء الحكم، وبذلك يتم إرساء دعائم التسامح والفهم لحياة البلد الجديد الذي يزورونه ويتعلمون لغته.

المقارنة بين نظامين صوتيين

تشير الدراسات الميدانية إلى أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكاملها إلى اللغة الأجنبية التي نتعلمها، فننقل إليها فونيمات (الوحدات الصوتية) لغتنا، كما ننقل النبر، وأنماط الإيقاع، والوقف، وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى.

ـ تلاحظ أن المتحدث بالإنجليزية لا يجد مشكلة في نطق الصوتين / ذ / / ث /.

ـ أما المتحدث بالفرنسية فيقلب الذال دالا والثاء تاء.

ـ أما المتحدث بالألمانية فينطق الثاء سينا والذال زايا.

ـ لا تشكل اللام صعوبة للمحدثين بأكثر اللغات... ولكن يلاحظ الخلط بين اللام والراء لدى المتحدثين بالصينية واليابانية.

ـ من المثال السابق نستطيع أن نرى مدى الحاجة إلى مقارنة النظامين الصوتيين الأصلي والأجنبي كوسيلة للتنبؤ بالمشكلات النطقية، ووصف ما يتعلق منها بأداء المتكلمين بلغة معينة عندما يدرسون لغة أخرى.

ـ وتظهر هذه الحاجة في إعداد المواد التعليمية، وتأليف الكتب، وفي عمل التمارين والتدريبات الإضافية، وعند التقويم، وتشخيص المشكلات التي تواجه المدرسين... الخ.

ـ في المقارنة بين نظامين صوتيين تبين أن الدارس يتعلم الأصوات التي تختلف في بنيتها ؛ وتوزيعها ... وتعلُّم الأصوات المختلفة هو تعلم أصوات اللغات الأجنبية.

يجب أن تشمل المقارنة علي ثلاث نقاط علي الأقل:

١) هل في اللغة الأصلية للدارس فونيم متشابه صوتيا لفونيم اللغة الأجنبية؟

٢) هل تتشابه متنوعات الفونيم في كلتا اللغتين ؟

٣) هل يتشابه توزيع الفونيم ومتنوعاته ؟

هل في اللغات فونيم متشابه صوتيا ؟

دلت الخبرة علي أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة في الفونيمات التي ليس لها نظيرفي لغته الأصلية؛ لذلك فربما يستبدلها بفونيمات من لغته الأصلية.

فالمقارنة بين العربية والإنجليزية تظهر عدم تناظر الفونيمات العربية الآتية ح/ خ /ص/ض / ط / ظ / ع / غ / ق / ، كذلك يجد الناطق باللغة الإنجليزية صعوبات نطقية وسمعية في تلك الفونيمات، وستعتبر هذه الفونيمات مشكلات نطقية.

وكذلك لا وجود للفونيمين /ذ / / ث / نظيرا في اللغة الأردية؛ لذلك تعتبر هاتين الوحدتين الصوتيتين مشكلات نطقية لدارسي العربية كلغة أجنبية.

- التمييز بين الفونيمين / س / و / ص / للدارسين من اللغة الإنجليزية وبعض الدارسين الآخرين.
- الدارس للإنجليزية من العرب يجد مشكلة عندما يقارن كلمة (مكتبة) في اللغة العربية، حيث تقابلها كلمتان باللغة الإنجليزية هما (Book shop) و (library).
- كذلك يجد الإنجليز الذين يدرسون العربية مشكلة في كلمة (Uncle) التي تقابلها في العربية كلمتا (عم) و (خال).
- كذلك يجد الناطقون باللغة الإنجليزية مع الصفة والموصوف مشكلة كبيرة؛ حيث تأخذ الصفة في لغتهم صورة واحدة، بينما تختلف صورتها في اللغة العربية باختلاف الموصوف من حيث الجنس والعدد.
- بوجود حرف / هـ / في اللغة العربية ويقابلها في الإنجليزية حرف / H/ ، لكن الحرف / هـ / يجيء في العربية في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ولكنه لا يأتي في آخر الكلمة في الإنجليزية أبداً؛ لذلك يجد المتعلم للعربية مشكلة في نطق حرف / هـ / في آخر الكلمة مثل فاطمة، ومكتبة... الخ.

- هناك مشكلات سببها التهجئة:

كأن ينطق الدارس للعربية من المتحدثين بالأردية الصوت / ض / في صورة / ز / فيقول (رمزان) بدلا من (رمضان).

- ومن مشكلات التهجئة:

أن ينطق الدارسون للعربية / أل / الشمسية / أل / القمرية مدمغة مع الحرف التالي في جميع الأحوال... مثل / أقمر / و / أكتاب / مثل هذه المشكلات يجب أن تعالج على أنها مشكلات هجائية.

- الدارس للغة العربية سيجد مشكلة في التمييز بين الصورتين / ث / و/ س / في اللهجات المصرية والسورية والمتحدثون باللهجتين المصرية والسورية سيجدون صعوبة عندما يتعلمون بالعربية الفصحى.

مدخل تحليل الأخطاء

- يدعى أنصار هذا المدخل أن التحليل التقابلي قد يفيد في التنبؤ بالمشكلات على المستوى الصوتي ولكن ليس على مستوى النحو (نظام الجملة)(١).
- إن البرنامج الذي يركز على الصعوبات والأخطاء الشائعة دون أن يبدي اهتماماً ببنية اللغة الأجنبية ككل ينتهي بالمعلم إلى تعميمات مبتورة وغير مثمرة.
- إن الهفوات والأخطاء والأغلاط تحمل دلالات هامة عن كيفية ترتيب الأفكار ومدى وضوحها من عدمه في ذهن المتحدث، وهذا مجال من مجالات في علم اللغة النفسي Psycholinguistics، وعلم اللغة الأعصابي Neurolingustics حيث إن هذه الهفوات والأخطاء تكثر في ظروف التوتر والتردد والإرهاق.

الهدف من تحليل الأخطاء هو التعرف على الخطأ، ووصفه، وتفسيره لغويا ونفسيا بهدف مساعدة الدارس على التعلم.

هناك ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء

- التعرف.
- الوصف.
- التفسير.

(١) انظر: محمود إسماعيل صيني، مرجع سابق

وترتيب هذه المراحل ترتيب متعمد؛ لأن هذه المراحل كل منها يؤسس للآخر، فالتفسير الصحيح لمقاصد الدارس يعتمد اعتماداً كبيرا على الوصف الصحيح لمقاصد الدارس وللأفكار التي أراد التعبير عنها. ولا يمكن أن يبدأ الوصف إلا بعد التعرف على مراحل تحليل الأخطاء[1].

مراحل تحليل الأخطاء

(١) مرحلة التعرف

- قد يأتي الدارس بصياغة جيدة في الظاهر، ولكنه لا يعرف القواعد التي تحكمها، فكيف لنا أن نحكم على صحة هذه الصياغة أو خطئها؟
- إن الصحة النحوية أو عدم الصحة النحوية لتعبير الدارس لا تشكل إلا جزءاً من عملية التعرف، فالتعبير قد يكون صحيحا نحويا، لكنه غير مناسب في السياق الذي قيل فيه.
- إن المستمع قد يقبل تعبيراً به أخطاء نحوية، لكنه مناسب للسياق، في حين أنه قد لا يقبل تعبيرات سليمة لكنها غير مناسبة للسياق.
- إن الصياغة السليمة ظاهريا، هي المعبرة في ذات الوقت عن المعنى الذي يقصده الدارس... وبذلك تعتبر صياغة صحيحة ظاهراً وباطناً.
- **لكن المشكلة هي: كيف نتعرف على ما يقصده الدارس؟**

هنا يأتي دور التفسير:

١- يمكن أن نسأل الدارس إذا كان حاضرا: ماذا تقصد؟.

٢- يمكن أن نطلب منه بلغته الأصلية ـ إذا كنا نعرفها ـ أن يوضح لنا مقصده.

٣- ويمكن أن نحاول استنتاج المعنى الذي قصده من البنية الظاهرة لتعبيره مستعينين في ذلك بالسياق الذي قيل فيه. وهذا الأسلوب أقل جودة من سابقيه.

(١) المرجع السابق.

وهنا نصل إلى تفسير مناسب، ومن ثَّم إلى إعـادة بناء تعبيره بالشكل الذي يناسب مقصده

وعملية تعـرف الخطأ بمقارنة تعبيـرات الدارس بالصيغ المقبولة والمعـتمدة في اللغة الهدف، ثم تعرف أوجه الاختلاف بينـهما، هو المصدر الأساسي للمعلومات لمرحلة الوصف.

(٢) مرحلة الوصف

- وصف الخطأ هو بالأساس عملية مقارنة بين التعبيرات الخاطئة التي صدرت من الدارس وبين نظيراتها المعتمدة في اللغة الهدف.
- وتسير العمـلية في خطوات تشبه العمل في التحليل التـقابلي. مع الأخذ في الاعتبار أنه قـد توجد لدينا دراسات وصفية للغـة الهدف، بينما قد لا توجد لدينا دراسة وصفية لـلغة الدارس، وبالتالي فلن نستطيع عمل ذلك إلا إذا توافرت مادة مناسبة للمقارنة والبحث.
- إن الخطأ الواحد قد يكون هفوة؛ لذلك فإن المثال الواحد للخطأ غير كاف لنقـرر على أسـاسه قـاعدة مـعنيـة؛ إذ لابد من اطراد الخطأ كلمـا تردد الموقف، حتى نصف الخطأ وصفا دقيقا.
- إن الأخطاء الصادرة عن مجموعة متباينة اللغات الأصلية تكون أكثر تغايرا من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة؛ لذلك تتضاءل الفائدة المرجوة من قائمـة موحـدة للأخطاء الشائعة بـين المتحدثين بلغـات مخـتلفة وممن تختلف مستوياتهم في معرفة اللغة المدروسة[١].
- إننا ندرس لمجموعات ولكن الذي يتـعلم هو الفرد. ومع ذلك فإن أخطاء المجـموعـات هي التي تهـمنا؛ وذلك لأن مـفردات المناهج، وإجـراءات التصحيح يتم تصميمها للمجموعات وليس للأفراد !

---

(١) مارينا بيرت: تحليل الأخطاء في صفـوف تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبـية في محمود إسماعيل وزميله: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء مرجع سابق، ص(١٤٢).

- غيـر أن دراسة أخطاء المجـموعـات لا تصبح ذات فائـدة إلا إذا تجانست المجـموعـة، أي كـانت لغتـهـا الأصلية واحـدة، وكـان بينهم تماثل في المستويات التعليمية والاجتماعية والذهنية والعمرية.
- ومع ذلك فقد نتبين أن أخطاء الدارسين كأفـراد قد تكون على درجة كبيرة من عدم الاطراد؛ ويبدو أن عدم الاطراد، وليس الاطراد هو السمة المميزة لتلك الأخطاء!

(٣) مرحلة التفسير

- إذا كان وصف الخطأ نـشاطا عامـا، فإن تفسـير الخطأ هو نشـاط لغوي، وعقلي، ونفسي، واجتماعي؛ لذلك يعتبـر التفسير اللغوي مجالات علم اللغة النفسي Psycholinguistics.
- لابد من نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية أو الأولى، وإلا فإن التفسير سيظل فرضيا بدرجة كبيرة[1].
- تشيـر الملاحظات الميدانية إلى أن عـدداً كبيرا من الأخـطاء في تعلم اللغة الثانية يحمل شبها كبيـرا لتعلم الدارس للغته الأم، إلى درجة أن كثيرا من العبـارات الخاطئة للدارس يمكننا قـراءتها وكأنها ترجـمة حرفيـة من اللغة الأم. فالخطأ في نطق أصـوات اللغة الأولى يتكرر في نطق أصـوات اللغة الثانية؛ وكأنها عبارة راسخة.
- ولكن عندما يتعلق الأمر بتعلم قواعد اللغة الثـانية، فالمسألة أكثر تعقيداً، فالمتعلم إذا جهل القاعدة فإنه إما أن يصـمت، وإما أن يجري التعبير وفقا لأقرب القواعد شبها فـي لغته الأصلية.... ويظل كذلك إلى أن يكتشف الخطأ ويكتشف القاعدة الصحيحة من المعلم أو من قبل الآخرين. ويسمى هذا الخطأ في الأصـوات وفي القواعـد **أخطاء النقل من اللـغة الأصليـة للدارس**.

(١) انظر الفصل الأول من هذا الكتاب.

• الوقوع في الأخطاء أمر لا مفر منه في عملية التعلم. وحتى عند اكتشاف الدارس القاعـدة الصحـيحة، فـإنه يستمـر في ارتكاب الأخطاء، لأنه لم يكتشف بعـد حدود القواعد المنظمـة للاستخدام، أي لم يكتـشف حدود تطبيق القـاعدة... وتسـمى الأخطاء الناتجة عن ذلك أخطاء المبـالغة في التعميم أو **أخطاء القياس**.. ولا علاقة لهـذا النوع من الأخطاء باللغة الأصلية لـلدارس؛ لأنها أخطاء مـتأصلة في عمـلية التعلـم ذاتها. وهذا التفسير يقوم على أساس النظرية المعرفية.

• وهناك نوع ثالث من الأخطاء التي يقع فـيها الدارسون للغات الأجـنبية، وهي أخطاء ناتجة عن عدم دقة المواد التعليمة التي يتعلم منها الدارس، أو عـدم دقة المدرس، وهـذه أخطاء لا يمكن الوقـوف عليهـا إلا من خـلال الموقف نفسه وتحليله وتحليل المـواد الدراسية. وهذه الأخطاء تمثل خللا في عملية التدريس[1]، إلا أنها من أكثر الأخطاء التي يمكن تجنبها أولا بأول، وفي كل موقف على حده، وذلك بتحليل الموقف التدريسي والموقف على جوانب الضعف فيه وجوانب القوة وتطويره ومعالجة الأخطاء قبل الانتظام في الدراسة ومـعرفـة القواعد يخطـئ الدارس أحيانا في اسـتخـدام اللغة الهدف، ويصيب بطرائق عشوائية ولا يدري السبب في ذلك، ولا يستطيع تصحيح خطئه، ولا يستطيع تبرير أو تفسير استخداماته، لأنه قبل الانتظام في الدراسة كـان يستخـدم اللغة الهدف بـطريقة المحاولة والخطأ أو المثـير والاستجابة وتكوين العادات الغوية[2].

بعد الانتـظام في الدراسة وتعلم القـواعد يأتي الدارس بعـبارات سليـمة، ولكن بصورة غـير منتظمـة حيث يخفق في تطبـيق القواعد بـصورة مطردة. وهنا يكون قادرا على تفـسير الدارس تصـويب الأخطاء، كما يسـتطيع إعطاء التفسـير المناسب لذلك، بعد أن تعلم بعض القواعد الموجِّهة للسلوك الغوي.

---

(١) رشدي احمد طعيـمة ومحمد علاء الدين الشعـيبي: تعليم القراءة والأدب، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦، ص٢٧٥

(٢) ارجع في الفصل الأول إلى النظرية المادية السلوكية.

تقويم لغة الدارسين للتعرف على الأخطاء ومعالجتها مرتبط بأهداف تعليم اللغات الأجنبية عموما والتي تكاد تنحصر في هدفين رئيسين:

الأول: سهولة الفهم في الاستماع والقراءة.

الثاني: حسن الأداء بقياس المتكلمين الأصليين في الكلام والكتابة.

ومن أهم ضرورات التقويم ما يأتي:

١ ـ مخالفة القواعد النحوية.

٢ ـ الأخطاء المعجمية؛ فأخطاء الكلمات والتراكيب المتكررة تعتبر من الأخطاء الخطيرة.

٣ ـ صعوبة الأداء في الكلام والكتابة والقراءة الجهرية.

ويبدو أن الأخطاء **النحوية** أهم من أخطاء **المفردات**، حيث إن الأولى تخل بنظام اللغة، فتحدث صعوبة في الفهم وصعوبات في الأداء.

من المسلم به أن القدرة على التواصل؛ أي القدرة على الفهم والإفهام تعتبر من أهم أهداف تعليم اللغة الأجنبية، لذلك يتم تقدير قيمة الخطأ الذي يقع فيه الدارسون بمدى إفساده لعملية التواصل، فالخطأ يعتبر فاحشا إذا كان مفسدا لعملية التواصل بدرجة كبيرة، ويعتبر الخطأ صغيرا إذا كان إسهامه في إفساد عملية التواصل قليلا.

*** ويمكن وضع ذلك بطريقة عملية على النحو التالي:**

١ ـ إلى أي مدى يؤثر الخطأ في فهم الرسالة ؟

٢ ـ إلى أي مدى يؤثر في العلاقة بين المتحدث والمستمع ؟

٣ ـ إلى أي مدى يؤثر في العلاقة بين الكاتب والقارئ ؟

- يتم التعرف على الخطأ بالرجوع إلى كتب القواعد وكتب البلاغة، وأيضا باستشارة المتحدثين الأصليين للغة الهدف.

- يتم تقويم الأخطاء في ضوء مدى تأثيرها على عملية التواصل، وهذا يعني أنه إذا كان الخطأ مؤثرا على عملية فهم الرسالة أو إذا كان مزعجا

للسامع أو القارئ فإنه يجب وصفه وتفسيره ومعالجة. وإذا لم يكن كذلك فنحن إزاء خطأ بسيط يمكن تجاوزه...

- ويمكن القول بصفة عامة أن تقدير مدى خطورة الخطأ لابد أن تعود إلى الهدف الحقيقي الذي يتعلم الدارس اللغة الأجنبية من أجله، فالذي يتعلم لغة أجنبية للعمل في مجال الأمن أو الترجمة أو في مجال المخابرات يكون خطؤه عظيما مهما كان بسيطا، بعكس من يتعلم اللغة الأجنبية للسياحة وللتواصل في الحياة العامة.
- في تقويم الأخطاء لابد من **أخذ المواد المدروسة وطريقة التدريس، ومدى تمكن المدرس في الاعتبار**، فإذا كانت الأخطاء نتيجة لعدم مناسبة المواد الدراسية أو صعوبتها أو لعدم كفاءة المعلم، فإنه لا يجب معالجتها كأخطاء من الدارسين، بل تعتبر خللاً في المدخلات .
- كما يجب اعتبار الأخطاء في التراكيب النحوية والمعجمية التي درّست حديثا أقل خطورة؛ لأن هذه الأخطاء غالبا ما تكون بسبب عدم التدريب الكافي على الصيغ السليمة.

كيف يتم تقدير مدى خطورة الخطأ؟

لابد من تصميم اختبارات تقبُّل Acceptability Tests وهذا يعني أننا في حاجة إلي معرفة ردود فعل أهل اللغة الأصليين نحو أخطاء الدارسين، كأن نعرض عليهم نماذج من إنتاج الدارسين؛ أو حديثا مسجلا أو نصوصا مكتوبة للحكم عليها، وأن نعطي تقويما عاما للغة الدارس في إطار مقياس خماسي لقياس مدى خطورة الأخطاء.

ويمكن عمل اختبار لقياس درجة انزعاج أهل اللغة الأصليين بعرض نماذج مكتوبة ومسجلة للدارسين لقراءتها والاستماع إليها، والحكم عليها في ضوء درجة فهمهم لها. فهذا قد يساعد في إعداد المواد التعليمية الأكثر مناسبة والأكثر فاعلية للدارسين، كما أنها ستكشف عن المجالات الأكثر فاعلية للدراسة.

ـ يعامل الخطأ على أنه خطير ويجب معالجته كلما زاد في إعاقة الفهم وفي انزعاج السامع أو القارئ.

تحليل الأخطاء في ضوء معيار الاتصال

من المعايير المعتمدة في تحليل أخطاء الدارسين الكبار آراء المتحدثين الأصليين الذين تعرض عليهم مجموعة متنوعة من تعابير الدارسين مسجلة ومكتوبة... وتفيد خبرة المعلمين من أهل الإنجليزية الأصليين أنهم عادة ما يصابون بخيبة الأمل بعد تصحيحهم لنفس الأخطاء مرات متكررة، وبسبب اضطرارهم إلى تصحيح أجزاء من الدرس الثالث حينما يكون الصف قد وصل إلى الدرس العشرين(١).

من جوانب القصور الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية، بل واللغة الإنجليزية أنها تكاد تخلو من الأساليب التي يجب اتباعهم لمعالجة الأخطاء. فالكتب تقتصر عادة على عرض قواعد اللغة وأسلوب تدريسها للناطقين بلغات أخرى.

من الملاحظات الشائعة أن الدارسين الكبار يحاولون استخدام اللغة العربية بل واللغة الإنجليزية قبل تعلمهم لها، وهذا يضاعف العبء على المدرس؛ إذ عليه أن يقتلع الاستعمال الخاطئ أولا ثم يدرب على الصواب.

والأسئلة المطروحة هنا هي:

- هل يقدم المدرس أنموذجا للجملة الصحيحة أملا في أن يتعرف الدارس الأخطاء التي وقع فيها ؟ أم يجري تدريبات على كل خطأ على حدة؟ وما العمل إذا كان الدارس يخطئ في أساليب لم يتعرض المنهج الدراسي لها بعد؟
- سبق أن قلنا إن معرفة الأخطاء التي يقع فيها الدارسون سبقا مؤشر جيد لتصميم المواد التعليمية المناسبة. وقد أدى قبول هذه الفكرة إلى إجراء عدد كبير من البحوث التجريبية على أخطاء الدارسين الكبار في اللغة الأجنبية قبل البدء في البرنامج.

(١) مارينا بيرت: تحليل الأخطاء في صفوف تعليم اللغة انجليزية بوصفها لغة أجنبية في محمود إسماعيل وزميله: التعامل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص١٦٣.

ويختلف منهج تحليل الأخطاء عن منهج التحليل التقابلي في أنه لا يفترض أن تدخُّل اللغة الأولى للدارس هي المصدر الأول لأخطاء الكبار، كما أنه يتجنب كافة الافتراضات فيما يتعلق بأسباب الأخطاء؛ فهو بدلا من ذلك يجمع أخطاء الدارسين ويصنفها في فئات قبل أن يضع العلاج المناسب لكل فئة.

تشير نتائج كثير من الدراسات إلى أن تدخل لغة الدارس الأولى هو المسبب الأول في حدوث الأخطاء الصوتية، وحوالي ٢٥٪ في مجال النحو، أما في مجال الصرف فلم ترد أخطاء تعزى إلى التدخل اللغوي[1].

- يجب تصنيف الأخطاء في ضوء مدى إعاقتها لعملية الاتصال. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى نوعين من الأخطاء:

١ ـ أخطاء كلية Global Errors

٢ ـ أخطاء جزئية Partial Errors

١ـ فالأخطاء الكلية هي التي تعوق عملية الإتصال، لأنها تؤثر على التنظيم الكلي للجملة، **كالترتيب الخاطئ** للكلمات داخل الجملة مثل:

«اللغة العربية يحبون كثير من الناس» بدلا من «كثير من الناس يحبون اللغة العربية».

استبدال أدوات الربط مثل:

«تجاوز في سيئاتهم» بدلا من «تجاوز عن سيئاتهم».

٢ ـ أما الأخطاء الجزئية فهي التي لا تؤثر على عملية الاتصال بصورة كبيرة.

- يجب تدريب معلمي اللغة العربية على تصحيح جميع الأخطاء التي يرتكبها الدارسون. مع الأخذ في الاعتبار أن كثيرا من الأخطاء سيظل ملازما لبعض الدارسين بعض الوقت، كما أن بعض الأخطاء سيظل ملازما لبعض الدارسين الآخرين طوال حياتهم.

(١) انظر: قراوبيرق، في مارينا بيرت، في محمود إسماعيل صيني، مرجع سابق، ص١٦٤.

• إن بعض الكبار لا يسرهم تصحيح أخطائهم، خاصة إذا تم التصحيح بصورة علنية أمام أفراد الصف، لأن ذلك يسبب لهم الحرج، فإذا تكرر هذا أدى إلى فقدان الثقة من جانب الدارس الكبير؛ لذلك لا يجب الاستمرار في تصحيح الأخطاء الجزئية، أما الأخطاء الكلية فلابد أن تصوب خلال عملية تعلم اللغة. مع الأخذ في الاعتبار أن التدريب الموزع خير من التدريب المركز.

التصويب الفوري لكل الأخطاء:

• يستطيع معلم الصف تحليل أخطاء طلابه بملاحظتها وتسجيلها. كما يستطيع تطبيق حكمه الخاص في اختيار الأخطاء التي يرى أنها تؤثر بصورة كبيرة في عملية الاتصال. كما يستطيع أن يضع معاييره الخاصة للأخطاء التي يناقشها والأخطاء التي يتجاوزها إلى مراحل لاحقة.

• لقد أكدت البحوث أن إصرار المعلم الدائم على الدقة النحوية في كل ما يقوله الدارس، وحرصه على إلزامه بها في كل ما يقول ويكتب يعوق قدرات الدارس التعبيرية[1].

• إن التصويب الفوري لكل أخطاء الدارس في تعلمه للغة الأجنبية قائم على أساس أن الطفل يكتسب لغته الأم عن طريق المحاكاة، وأن هذه العملية يمكن أن تنطبق على تعليم اللغة الأجنبية وذلك بحفظ الحوارات والتدريب على التراكيب، وفق نظرية المثير والاستجابة للمادية السلوكية. وعلى هذا الأساس يتم النظر لاستجابات الدارسين الخاطئة في مجالي القواعد والنطق.

• «إن التوقعات التي يسترشد بها المعلمون حول أداء طلابهم لا تتوافق أصلا مع الحقائق المقررة حول اكتساب الطفل على أن الطفل لا يتعلم الكلام

---

(١) فرايد هولي وجانيت كنق: «المحاكاة وتصويب الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية» في محمود إسماعيل صيني، مرجع سابق، ص١٧٩.

بالمحاكاة ومحاولة الاقتراب من طرائق البالغين فحسب، بل إنه يقوم بتكوين افتراضاته عن اللغة التي يسمعها، ثم يكون القواعد الخاصة به في مراحل متتابعة. فالعملية إذن لا تقتصر على مجرد الترديد الأعمى؛ إذ إن الطفل يعدّل ويطور من قواعده، في محاولة لتقريبها لما يسمع من كلام البالغين»[1].

- إن هذا يعني أن يكثر المعلمون من الاستماع للدارسين وأن يشجعوهم على التحدث، لكي يتيحوا لهم الفرص التي يكوّنون فيها عددا من الافتراضات حول عمل اللغة، وأن يتيحوا لهم فرص «اللعب» الشفوي باللغة، على اعتبار أن هذا أفضل من الترديد للنماذج الجاهزة دون تفكير. وقد يكون شعور الإحساس بالإنجاز لدى الدارس من أهم حسنات هذا الأسلوب؛ ذلك أن لمشاركته النشطة مزية نفسية تفوق ما يجده في عملية التكرار السلبي.
- قد يكون من الأفضل في هذا السياق أن يسمح المعلم للدارس بإكمال جملته - حتى وإن كانت غير صحيحة - دون أن يقاطعه. ثم يقوم المعلم بتصنيف صيغ الدارسين الخاطئة، ووضع الصيغ الصحيحة عند الضرورة، دون أن يشير إلى دارس بعينه، وأن يثني على جهد الدارسين لمجرد التعبير عن أفكارهم باللغة العربية، أو باللغة الأجنبية. والثناء هنا يكون على صحة التعبير عن الفكرة، دون أن يلفت النظر إلى الخطأ النحوي.
- إن ما سبق لا يتعارض مع أهمية تصويب الأخطاء النحوية، فهذا ضروري عندما يكون الخطأ كليا، كما سبق القول. ولكن لا يجب التوجه بالتصويب إلى دارس بعينه، بل إلى ما شاع بين مجموعة الدارسين.
- على هذا الأساس نرى أن الذين يتعلمون اللغات الأجنبية من خلال الحياة في المجتمعات الأجنبية أكثر حرية وأكثر سعادة من الذين يتعلمون هذه

---

(1) Vivan cook «The Analogy between first and second language leaning» International Review of Applied linguistics.

اللغـات داخل الصف الدراسي؛ حيـث إنه في الحالة الأولى يسـتعـمل الدارسون اللغة بحرية، وما يقـدم لهم من تصويب يتصل بقدرتهم على الإفهام. أما ما يوجه للدارس في قاعة الدراسة فإنه عادة يتعلق بأخطـائه النحوية وليس بقدرته على توصيل أفكاره لمن يستمع إليه.

في النهـاية يبدو من الحـكمة القـول إن أسلوب التـحليل اللغوي وحـده، أو أسلوب تحليل الأخطاء وحده ليس هو الحل في مساعدتنا على تعلم اللغة الأجنبية، وأن الجـمع بين الأسلوبين مثل تنـبؤات التـحليل التقـابلي المسـبق وتحليل الأخطاء بأساليـبه المختلفة هو السـبيل الأفضل الذي يؤدي إلى معلومـات مفيدة في تيـسير عملية تعلم اللغة الأجنبية، عربية كانت أو غير عربية.

والله يقول الحق وهو يهدي السبيل

وآخر دعونا أن الحمد لله رب العالمين

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- آمال موسي عباس الإمام «منهج لتعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ/ ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م.

٢- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، القاهرة، الأنجلو، ١٩٧٣م.

٣- إبراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠٠٤، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربى.

٤- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٨٧م.

٥- أحمد درويش «تجربة ومنهج في تعليم العربية للأجانب» مقالة للنشر في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

٦- أحمد درويش: إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع،٢٠٠٦.

٧- أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

٨- أحمد مستجير «الجينوم: قراءة في سفر الإنسان»، في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (١٨)، يوليو ٢٠٠٠م.

٩- استيفن أولمان: ترجمة كمال محمد بشر: دور الكلمة في اللغة، القاهرة، دار المعارف بدون تاريخ.

١٠- إيمان أحمد محمد هريدي: «منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ١٩٩٨م.

١١- أيوب طاهر: «وضع اللغة العربية في أوغندا»، في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٩)، شوال ١٤٢٣هـ - نوفمبر ٢٠٠٢م.

١٢- بشير العيسوي: الترجمة إلى العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

١٣- تاج السر بشير: «تجربة معهد اللغة العربية - جامعة أفريقيا العالمية»، في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٣٠ رجب - ٢ شعبان ١٤٢١هـ - ٢٨ - ٣٠ أكتوبر ٢٠٠٠م.

١٤- تاج السر حمزة الريح «اللغة العربية لأغراض خاصة في الولايات المتحدة» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم ٢ - ٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ - ٤ - ٦ يناير ٢٠٠٣م.

١٥- تاج السر حمزة الريح: «إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا: نموذج مقترح» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٩)، شوال ١٤٢٣هـ/نوفمبر ٢٠٠٢م.

١٦- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين، المهارات والتنمية المهنية، دارالفكر العربي ٢٠٠٠، ص ١٧.

١٧- جاك ريتشاردز، ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وآخرين، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٠.

١٨- جودت سعادة وعادل فايز السرطاوى (٢٠٠٣)، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان، دار الشروق.

١٩- حسناء الحمزاوي: تطور اللغة عند الطفل والنجاح المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٨٩م، العدد١٧ السنة١٤.

٢٠- حسين عبيدات، وقائع حلقة النقاش الأولي حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة فلادلفيا - كلية الآداب، الأردن، عمّان، ٨ كانون الثاني ١٩٩٧.

٢١- حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩، ص٨٠.

٢٢- د.هـ. روبنز موجز تاريخ علم اللغة، عالم المعرفة رقم ٢٢٧، الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت رجب ١٤١٨هـ، نوفمبر ١٩٩٧م .

٢٣- دايان لارسن، فريمان: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسي السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٧.

٢٤- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.

٢٥- رشدي أحمد طعيمة: «معلم العربية لغير الناطقين بها في أفريقيا» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخروطوم، العدد (١٩) شوال ١٤٢٣هـ/ ديسمبر ٢٠٠٢م.

٢٦- رشدي أحمد طعيمة: «تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه وأسسه ومنهجياته» في ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، الخرطوم، ٢-٤ ذو القعدة ١٤٢٣هـ - ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م.

٢٧- رشدي أحمد طعيمة: المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية: إطار مقترح، مؤتمر نحو نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأردن، ٢٤-٢٧ يوليو١٩٩٠.

٢٨- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، جامعة أم القري، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، (١٨).

٢٩- رشدي أحمد طعيمة: معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين اتجاهات التطوير/ معايير الاعتماد/ مؤشرات الجودة. دراسة مقدمة إلى اجتماع مديري معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ١٥-١٧.

٣٠- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨.

٣١- رياء المنذري «فاعلية استخدام المنظم المتقدم في تحصيل النحو لدي طالبات الصف الثاني الإعدادي» رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس،٢٠٠٤.

٣٢- زاهر أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، جـ١، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦، ص١٥٢.

٣٣- سعدية محمد على بهادر: المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، القاهرة، المؤسسة السعودية، ١٩٩٤، ص ٧٢.

٣٤- سعود بن حميد السبيعي «نحو نظرية إسلامية للغة» في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، المجلد عشر، ربيع ١٢١هـ، يوليو ٢٠٠٠م.

٣٥- سعيد إسماعيل على، وعلى أحمد مدكور: تقرير عن «مدرسة النور الإسلامية» غير منشور. أعده الباحثان إثر زيارة تقويمية قاما بها لبعض المدارس الإسلامية في ولايتي نيويورك ونيوجرسي في شوال ١٤١٨هـ - فبراير ١٩٩٨م.

٣٦- سهام عبد العزيز سعود البلهيد: التخطيط لبعض الأنشطة برياض الأطفال وإدارتها، مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، كلية رياض الأطفال، وزارة التعليم العالي، ١٩٩٦، ص٦٢.

٣٧- شبل بدران: الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠.

٣٨- صالح بلعيد: «اللغة العربية خارج حدودها» في المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٦)، شعبان ١٤٢٠هـ - نوفمبر ١٩٩٩م.

٣٩- صلاح عبـد المجيد العربي: تـعلم اللغات الحية وتعليـمها، بيروت مكتبـة لبنان، ١٩٨١.

٤٠- عبـد اللطيف القـزاز: حاجات الاتـصال الشفـوي ومهـاراته عند تلاميـذ المرحلة الابتدائية في مـصر والكويت، رسالة دكتوراه، غـير منشورة، كلية التربية، جـامعة المنصورة، ١٩٩١.

٤١- عبد الله بن عبد العزيز المصـرى (٢٠٠٥)، استخدام الحاسب الآلى في التعليم، الرياض، المؤلف.

٤٢- عبدالقاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ.

٤٣- عبدالمنعم الناصر، في «تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع حلقـة نقـاش في كليـة الآداب بجامـعـة فيـلادلفـيـا بالأردن، عمّـان، ٨ كـانون الثاني١٩٩٧.

٤٤- عـثمـان سعـدي: «التـعريب الشـامل ممكن في كل المجـالات»، جريدة الشـرق الأوسط، العدد ٦١٠٥، ١٩٩٥م.

٤٥- علاء كـفافي: «صعـوبات النطق والكلام»، في مجلة «خطـوة»، المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد السابع عشر، سبتمبر٢٠٠٢.

٤٦- على أحمـد مدكور تقويم برامج إعـداد معلمي اللغة العـربية لغيـر الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، الرباط، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

٤٧- على أحمد مـدكور: «تعريب التعليم»، مـؤتمر «اللغة العربية في التـعليم: الهوية والإبداع»، ١٩-٢١ شعبان ١٤٢٥هـ/ ٤-٦ أكتوبر ٢٠٠٤م، جامعة السلطان قابوس - مسقط، سلطنة عُمان.

٤٨- على أحمد مدكـور: «مناهج اللغات والتكنولوجيا المهاجرة»، في موسوعـة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثالث، القاهرة، دار سفير.

٤٩- على أحمد مدكور: الإرشاد والتوجه الطلابي في الفكر التربوي الإسلامي، مؤتمر جامعة الملك سعود.

٥٠- على أحمـد مدكور: التـربية والتغيـر التكنولوجي، مجلة العلوم التـربوية، العدد الثالث، معهد الدراسات التربوية، يوليه، ٢٠٠١، ص١٨.

٥١- على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م.

٥٢- على أحـمد مدكـور: تدريس فنون اللغـة العربيـة، القاهرة، دار الفكر العـربي، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

٥٣- علي أحمـد مدكـور: مناهج التربيـة: أسسهـا وتطبيـقاتها، القـاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

٥٤- علي أحمـد مدكور: نظريـات المناهج التربوية، القاهرة ط٤، دار الـفكر العربي، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

٥٥- على مـحمـد القاسـمي: اتجاهات حـديثـة في تعليم العربـية للناطقين باللغـات الأخرى، جامعـة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

٥٦- فايزة السيد محمد: أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأسـاسي، مجلة الدراسـات التربوية الاجتـماعيـة، كلية التـربية، جامـعة حلوان، المجلد الأول، يونيو ١٩٩٥، ص٥٣ - ٧١.

٥٧- فتحي على يونس، عـبد الله الكندري: تعليم اللغة العربية للمـبتدئين، الكويت، دار الترجمة، ١٩٩٥.

٥٨- فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته - جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

٥٩- فتحي على يـونس: استراتيجيـات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثـانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٩.

٦٠- فتحي يونس: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق.

٦١- فتـحي يونس: الكلمـات الشائعة فـي كلام تلاميـذ الصفـوف الأولي من المرحلة الابتدائية، وتقويم بـعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها، رسـالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٧٤م.

٦٢- كمـال عبـد الحميـد زيتون (٢٠٠٢)، تكنولوجـيا التـعليم في عصر المـعلومات والاتصالات، القاهرة، عالم الكتب.

٦٣- مؤتمر الطفل بين الواقع والمأمول، القـاهرة، جامعة عين شمس، معـهد الدراسات العليا للطفولة بالتعـاون مع هيئة الإغاثة الإسلامية العالمية بالمملـكة العربية السعوية، المؤتمر العلمي الرابع، ١٩-٢١،مارس ١٩٩٦ .

٦٤- مايكل توماس وزميلاه: نظرية الثقافة، ترجمة الدكتور على سيد الصاوي، سلسلة عـالم المعـرفة، الكويت، المجلـس الوطني للثـقافـة والفنون والآداب، العـدد رقم (٢٢٣)، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

٦٥- محمـد أحمد عماير: «الكفـاءة اللغوية لمعلم العربية لغيـر الناطقين بها» في المجلة العربية للدراسات اللغـوية، المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٥)، يناير ١٩٩٧ .

٦٦- محمـد البوصيرى «تعليم اللغـة الإنجليزية للأغراض الخاصـة» في ندوة «تعليم اللغة العربية لأغـراض خاصة»، المنظمة العـربية للتربية والثـقافة والعلوم، معـهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢-٤ ذوالقعدة ١٤٢٣هـ/ ٤ -٦ يناير ٢٠٠٣م.

٦٧- محمد جابر الأنصاري: «التعريب الجامعي وحتمية المقاربة الميدانية»، رسالة الخليج العربي، القاهرة، ١٩٨٨م.

٦٨- مـحمـد حـسن عبـد العـزيز: مدخل إلى الـلغة، القـاهرة، دار الفكر العـربي، ١٩٨٨م.

٦٩- محمد حسنين زيدان «أيهما زرياب» الشرق الأوسط، ١٨٢١/ ١٩٨٤ .

٧٠- محمـد سالم محسن: المقـتبس من اللهجات العـربية والقرآنية، القـاهرة، مكتبة القاهرة، ١٩٧٨م.

٧١- محمد رفقي محمد: سـيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار العلم، ١٩٨٧م.

٧٢- محـمد زايد بركة «اللغـة العربيـة لدي الناطقين بها والناطقين بغـيرها» في المجلة العربية للدراسات اللغـوية، المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد (١٧)، ذو القعدة ١٤٢٠هـ/ فبراير ٢٠٠٠م.

٧٣- محمد زايد بركة «تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها»، في ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢٠٠٠م.

٧٤- محمد عبيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤.

٧٥- محمد محمود الحيلة (٢٠٠١) التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين، دار الكتاب الجامعي.

٧٦- محمد هيثم الخياط: في سبيل العربية، القاهرة، مكتبة وهبة، ط٤، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

٧٨- محمود كامل الناقة، ورشدي طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٣.

٧٩- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.

٨٠- مصطفى عبد السميع وآخرون (٢٠٠٥)، تقانات التعليم في المدرسة العربية مقدمات أساسية للطالب المتعلم، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

٨١- مكتب التربية العربي لدول الخليج، لجنة رئيس وزراء اليابان تخوم الداخل: أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين، العدد الأول، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

٨٢- منجد مصطفي بهجت: «رسائل الماجستير في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة وتقويم» في مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الخامس والثلاثون، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمّان - المملكة الأردنية الهاشمية، شوال ١٤١٩هـ - يناير ١٩٩٩.

٨٣- مني جاد: المفاهيم العلمية لطفل رياض الأطفال، بدون ناشر، ٩٩٢، ص ١٨٥.

٨٤- ناصف مصطفي عبدالعزيز ومحي الدين صالح، العربية للحياة، إشراف الدكتور محمود إسماعيل صيني، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، المقدمة.

٨٥- نبـيل على: «وراثة اللغـة ولغة الوراثـة» في الكتب وجهـات نظر، القـاهرة، دار الشروق، العدد (٢٧)، أبريل ٢٠٠١م.

٨٦- نبيـل على: الثقـافة العـربية وعصـر المعلومات رؤيـة مستـقبل الخطاب الـعربي، الكويت، سلسلة عـالم المعرفة، المجلس الوطني للـثقافـة والفنون والآداب، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١م.

٨٧- نبيل علـى: العرب وعصـر المعلومات، الكويت، سلـسلة عـالم المعرفـة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١٨٤، أبريل ١٩٩٤.

٨٨- ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية بأوروبا بخاصة من دول المغرب العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٢-١٤ ديسمبر، ١٩٩٠م.

٨٩- نفوسة زكريا سـعيد: تاريخ الدعوة إلى العاميـة، وآثارها في مصر، الإسكندرية، دار النشر والثقافة، ١٩٦٤م.

٩٠- وضْحى على سـويدي: العلاقة بين حـفظ القرآن الكريم ومستـوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدي عـينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٢، السنة٩، ديسمبر١٩٩٤.

٩١- وفاء سلامـة: التربية البيـئية لطفل الروضة، القـاهرة، دار الفكر العربي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس،١٩٩٨.

٩٢- يوسف الخليفة أبو بكر، «نحو منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل فهم القرآن الكريم» في ندوة تعليم اللغة العربية لأغـراض خاصة، الخرطوم، معهد الخـرطوم الدولي لتعلـيم اللغة العـربيـة، ٢-٤ ذو القعـدة ١٤٢٣هـ - ٤-٦ يناير ٢٠٠٣م.

٩٣- يوسف الخليفة أبو بكر: «تأثر مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمواد تعليم اللغة العربية لأبناء العرب»، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد السابع، العدد الأول والثاني، رجب ١٤٠٩هـ/ فبراير ١٩٨٩م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Adrian Blackledg: We Can,t Tell Our Stories in English: Language, Story, and Culture in the Primary School, Language, Culture, and Curriculum, Printed in Great Britain,Short Run, Vol.6,No.2,1993.

2- Adrian Blackledge: We can,t tell our Stories in English Language, Story and Culture in the Primary school, Language, Culture, and Curriculum, Vol. 6, No. 2, 1993, P, 131.

3- Anne M. Phelan & H. James Mclaughim: Educational Discourse, The Nature of Child, nd The Practice of New Teachers, Journal of Teacher Education, Vol, 46, No, 3, 1995, p. 169.

4- Bela Banathy & Dale Lange: A Desgin for Foreign Language Curriculum, Printed in the U.S.A. 1972,P8.

5-Bernard Spolsky: Conditions for Second Language Learning, Introduction to a General Theory. Oxford University Press, 1989.

6-Bernard, J. Poole; Education for Tnformation Age Teaching in Computerized Classroom, W.M.C, Brown Communication Ine, U.S.A, 1995, p.5.

7-Beverly Mcleod: :anguage and Learning, Education, Linguistically Diverse Students, State University of New York Press, Albany, Printed in the U.S.A., 1994, P148- 149.

8-Brink, M.: Anti-bias componevts, Fox Vally Association for the Education of Young Children, Chicago, 1994, P.39.

9-California State Univesity: Master of Arts Degree in Education, Option in computer education, Division of EducationFoundation and Interdivisional Studies, Charter School of Education, U.S.A., Los Angeles, 1995.

10- Calkfornia Office of Research: Reports on the High Schools, Sacramento, CA) California State Department of Education, 1988.

11- Carol E Catron & Jan Allen: Early Childhood Curriculum, Maccillan Publishing Company, U.S.A, 1993,P35.

12-Carusso, V.: Teacher Enthusiasm: Behaviors reproted by teachers and students. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New york, 1892, P18.

13- C.David: The Art of conversation and the L2 Learner in English teaching Forum, V.32, N.3. July 1994.

14-Christina Maxwell: Role play and foregin language learning, Paper presented at the annual meeting of the Japan association of langage Teachers, October, 1997.

15-Claud, H.Cookman: More Quick Hits, Successful Strategies by award - winning teachers, Indiana University Press, U.S.A, 1998, p85.

16-Courtney B. Gazden and others: Whole Language Plus, Printed in The U.S.A., 1992, P 26.

17-Curits, A.& Hevey, D.: Training to Work in the Early years: in Ben Cosion & Margaret Hales, Education, and Differences, Fundamentals of Education Planning - 65, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris 2000, P.58.

18-D.R., Powell & Diamond, K.: Approaches to parent - teacher relationship in U.S early childhood programs during the twentieh century, Journal of Education, 177,3, 1995, 71.

19-Dale Lang; Bela Banathy .

20- David Weikart: Early Childhood Education: Need and Opportunity, in: Fundamentals Institute for Educational Planning - 65, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2000, P 58.

21-DavidVale & Anne Feunteun: Teaching Children English, A training Course for Teachers of English to Children, Cambridge University Press, Printed in Great Britian, 1995, P 27.

22-Donna Couchenour and Beth Dimino: Teacher Power, who has it, how to get it, and what to do with it, Childhood Education, Summer 1999, Vol. 75, No. 4, P. 197.

23- Dorothy Rubin: Teaching Elemenetary Language Arts, 2nd Ed, New York, Holt, and Winston, 1980. p45.

24- G. Richard Tucker & Richard Donato: Implementing a District - Wide foreign Languge Program, Acase Study of Acquisition Planning and Curricular Innovation, Educational Resources Infroation Center,

25- G.B, Patterson: Using newspaper articles to teach English language skills, English Teaching Forum, 1999, Vol, 29, No. 3, P - P.37-38.Eric Digest, EDO - FL- 01 - 03, August 2001, p 6.

26-Helen Watson & Bukunola M. Osibodu: Learning To Teach, Practical Activeties for Teachers in Training, Printed in Hong Kong, 1st Published, 1987, P. 114.

27-Janice J. Beaty: Skills For Preschool Teachers,4th Edition, Macmillan Publishing Company, Printed in the U.S.A., 1992, p 130.

28- John Partington & Patricia Luker: Teaching Modern Languages, A teaching skills workbook, Macmillan Education, Printed in Hong Kong, 1984.

29-Johnson K. and Morrow K.: Communication in the classroom, Oxford University press, 1981, p 108.

30-Kamar Abdu & Sue Seversen: The Living Arabic of Cair American Univeristy, 1970.

31-Lesley Morrow and et al: The effect of a literature- based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse back grounds, Reading Research Quarterly, 1997 Vol. 32, No. 1.

32-Louise Derman Sparks & A.B.C.: Anti - bais curriculum: Tools for empowering young childen, Washington,DC: NAEYC, 1989, 44.

33-Lynn Okagaki and Karen E.Diamond: Responding to Cultural and Linguistic Differences in the beliefs and Practices of Families with Young Children, Young Children, Vol. 55, No.3, May 2000, P.74.

34-M.A. Halliday: Spoken and Written Language, Oxford university press, 1989.

35- Marilou Hyson: Professional Development, Opcit, Young Children, November 2000, P 61.

36- Marilou Hyson: Professional Development: Is it Okay to have Calendar time? Look up to the stare... Look within yourself, Young Chidren, November 2000,P 60.

37- Mclaughlin, B.,A. Blanchard & Y Osanai: Assessing Language Development in Bilngual Preschool Children. Washington, D. C: George Washington University, National Clearinghouse for Bilingual Education, #22, June, 1995.

38-Meisels, S. J., A.Dorfman, and D. Steel.: Equity and Excellence in Group Administered and Performance based Assessment. (In Equity and Educational Assessment and Testing), edited by M. T. Nettles and A.L. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1995, P. 243.

39- Michael Byram and Carol Morgan and Colleagues: Teaching and Cuture, Printed in Great Britain by WBC Ltd, Bridgend, 1994,P4-5.

40- Mick Coleman and Charlotte Wallinga: Connecting Gamilies and Classrooms Using Family Involvement Webs, Childood Education, Summer 2000, Vol 76,No. 4.

41-Moderen foreign languages in The National Curriulum, England and Wales, 1995.

42-Modern Foreign Language, Printed in Great Briaitn, 1998 p1. Modern Foreign Language in the National Curriculum, England and Wales, 1995.

43-National Curriculum Council: Modren Foreign Languages, P.19.

44- Ned Seely. H.: Teaching Culture Strategies for Foreign Language Educators, U.S.A. National Text book company, 1975.

45- P.Ramsey: Teaching and Learning in a diverse world: Multicultural education for young children, 2d ed. New York: Teacher College press, 1998, p.76.

46- Patton O. Tabors: Young Children, Opcit, November 1998, P 24.

47- Porcaro, James W.: Intergrating authentic materials and language skills in English for science and technology, English Teaching Forum, 2001, Vol. 39, No.2, p 30 - 34.

48-Rebecca Brent & Patricia Anderson: Developing children,s classroom listenting strategies, The Reading Teacher, October, 1993, Vol. 47, No. 2, p122-126.

49- Research and Development Center for Texas Teacher Education: In Class Component, the University of Texas, Iuly 18, 2001, p.2.

50-Rhonda Hunt: Making Positive Multicultural Early Childhood Education Happen, 1999, p 39.

51-Richard, Patricia: Making it happen: interaction in the second language classroom. from theory to practice, California, Long Man, 1996.

52-Robert S.Zais: Currculum Principles and Foundations, New York, Harper and Row. 1976.

53- Salkie, Raphael, linguistics and Politics, Unwin Hyman, Ltd. Great Britain, 1990.

54-Samuel J. Meisels., Jablon, D.B. Marseden, Marseden, M.L. Dichtelmiler, and A.Dorfman: The Work Sampling System, Planning Associates,1994, P 11.

55- Samuel J. Meisels: Performance in Context: Assessing Children, s Achievement at the Outset of School. In The Five to Seven Year shift: The age of Reason and Responsibility, edility, by A J. Sameroff and M.M.Hait. Chicago: University of. Chicago Press, 1996.

56-Samuel J. Mesiels: Using Work Sampling in Authentic Assessments, Educational Leadership, Vol. 54 No. 4 January 1997, p 2.

57-Stacy York: Developing roots and wings: Atrainer,s guide to affirming culture in early childhood programs. st Paul, MN:Redleaf, 1992, p.40.

58- Steven Wolk: A democratic classroom, U.S.A: Heinemann, 1998.

59-Steven H. Mc Donough: Psychology in Foreign Langauge Teaching, Printed in Great Britain, 1st Published, 1981.

60-Susan Halli well: Teaching English in the Primary Classroom, U.S.A. Longman, Sixth published, 1996.

61-Tabors, P.: One Child, Two Languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language. Baltiomre: Paul, H.Broodes. 1997.P 269.

62-Tegano, D.W., Moran, J.D. & Sawyers, J.K.: Creativity in E327arly Childhood Classrooms, Washington, DC:National Education Association, 1991, P102.

63- V.formkin; R Rodman:An Introduction to language, Second Edition Holt. Rinehard Winston, 1978Æ

64-Waldemar Walczynski: Listening to authentic polish, ERIC: Ed 353831, 1993.

65-Wendy A. Scott & Lisbeth, H. Yterbrey.: Teaching English to Childrren, U. S. A, New York, Longgman Inc, 1990.